

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial

Especialidade - Domínio Cognitivo e Motor

Fatores Facilitadores de Interação Entre Crianças

Com a Síndrome de Dravet e os seus Pares

Mariana Vitória Vaz Lampreia Ramos Costa

Beja, 2016

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Fatores Facilitadores de Interação Entre Crianças

Com a Síndrome de Dravet e os seus Pares

Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação de Beja

Do Instituto Politécnico de Beja

Elaborada por:

Mariana Vitória Vaz Lampreia Ramos Costa

Orientada pela:

Mestre/Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo

Beja

2016

AGRADECIMENTOS

À minha querida amiga Cristina Silva que me acompanhou nestes dois anos de mestrado e que me incentivou neste caminho de crescimento pessoal e profissional.

À minha querida amiga Luz Estevens que esteve sempre disponível e que me ajudou com as suas sugestões e opiniões na construção deste projeto.

À minha Professora Adelaide Espírito Santo que sempre se mostrou disponível para me orientar e ajudar neste trabalho com os seus conhecimentos.

Ao meu sobrinho Carlos Martins que me ajudou sempre que necessitava.

Às minhas amigas Cristina Fernandes e Ana Destapado que me incentivaram neste desafio.

À minha colega e amiga Marília Pelica que me ajudou a escolher o tema para a tese.

Às minhas colegas Paula Nunes, Fátima Silva e Luísa Amaro que se disponibilizaram e colaboraram sempre que necessário.

A todas as crianças com a Síndrome de Dravet e suas famílias.

“Aprender é o mais básico instinto humano”

(Comenios, Séc. XVI)

Aos meus filhos, Ricardo e Pedro que amo incondicionalmente.

Ao meu marido que é o meu amor, meu companheiro e amigo.

RESUMO

O ideal da educação inclusiva traduz-se na obrigatoriedade da escola admitir uma grande heterogeneidade de crianças, às quais deve ser proporcionado um ensino conforme as características individuais de cada uma delas. Isto representa um desafio bastante exigente para o sistema escolar e para os professores, sobretudo atendendo à presença de muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que devem ser incluídos nas turmas de ensino regular.

O presente estudo teve lugar na Escola Básica de Santiago Maior, Agrupamento nº1 de Beja junto de uma amostra de 35 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos que incluem duas crianças com Síndrome de Dravet.

Partindo do pressuposto que a interação entre pares promove aprendizagens em diferentes áreas, principalmente a nível de autonomia e de socialização pretendeu-se conhecer fatores facilitadores da interação entre os alunos com Síndrome de Dravet e os seus pares.

Para isso, recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário às turmas (2º e 4º anos de escolaridade) onde estão incluídas as crianças com a Síndrome de Dravet, observação direta nas salas de aula e no recreio, de forma a observar a interação das crianças com e sem Síndrome de Dravet e entrevistas às docentes titulares de turmas e às docentes de Educação Especial que acompanham e trabalham com os alunos com o Síndrome de Dravet.

Os resultados revelaram que as crianças com a Síndrome de Dravet estão perfeitamente incluídas nas suas turmas. As atitudes inclusivas dos professores, a aceitação entre pares, os afetos e o trabalho de cooperação são considerados fatores facilitadores da interação entre os alunos com a Síndrome de Dravet e os seus pares.

Palavras chaves: Organização Escolar; Inclusão; Interação; Participação; Cooperação

ABSTRACT

The ideal of inclusive education requires that the schools accept a great deal of heterogeneity in children that attend it, to who's individual characteristics the teaching process must adapt. This represents a great challenge to the school system and to the teachers, especially having into account the presence of many students with special education needs that should be included in regular classes.

This study took place at Escola Básica de Santiago Maior, Agrupamento nº1, in Beja with a sample of 35 students with the ages between 7 and 11 years old with Dravet Syndrome.

With the knowledge that the interaction between peers promote the learning process in various areas, especially at the autonomy and social skills levels, it was intended to learn the facilitation factors of the interaction of students with Dravet Syndrome and their peers.

For this assessment, multiple techniques were used with its target audience in mind: an inquiry by questionnaires for the classes (2nd and 4th years of school) where children with Dravet Syndrome are included; reference documents analysis; direct observation, with records reported in the class rooms and recess context, to be able to analyze the interactions between children with and without Dravet Syndrome; interviews with the class teachers and with the teaching staff of Special Education that accompany and work alongside these students, and also; informal exchanges with the mothers of the children.

The results show that the children with Dravet Syndrome are perfectly included in their classes. The interaction between the kids with Dravet Syndrome and their peers is beneficial to all, since the other students develop feelings of acceptance, protection, support and friendship with their colleagues with Dravet Syndrome.

Key words: School organization; Inclusion; Interaction; Participation; Cooperation

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1 - HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
1.1 – Da Exclusão à integração.....	12
1.2 - Da Integração à À Inclusão.....	16
2 - A ESCOLA INCLUSIVA.....	19
3 - INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	27
4 - A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS SEVERAS NA CLASSE REGULAR.....	31
5 - RELAÇÕES ENTRE PARES.....	37
6 - A INTERAÇÃO E OS AFETOS.....	40
7 - A SÍNDROME DE DRAVET.....	43
PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	47
1 - PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	48
1.1 - Formulação dos objetivos do estudo.....	50
2 - PARTICIPANTES.....	50
3 - METODOLOGIA.....	51
3.1 - Modelo de Investigação.....	52
3.2 – Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	53
3.3- Técnica da Análise Documental.....	54
3.4 – Observação Direta.....	59
3.5 - Entrevista.....	60
3.6 – Questionário	63
3.6.1 - Pré-teste do questionário.....	64

PARTE III -.....	66
ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	66
1 - ANÁLISE DOS DADOS.....	67
2 - ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	68
3 - ANÁLISE DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA.....	73
4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	75
4.1 - Análise dos Conteúdos das Entrevistas por subcategorias.....	77
5 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	94
CONCLUSÃO.....	99
BIBLIOGRAFIA.....	105
APÊNDICES.....	116

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro nº 1: Apresentação dos dados referentes à faixa etária e género dos alunos das turmas de 2º e 3º anos	68
Quadro nº 2: Apresentação dos dados referentes à interação em sala de aula	71
Quadro nº 3: Apresentação dos dados à interação no recreio	72
Quadro nº 4: Apresentação dos dados referentes às características pessoais e profissionais dos entrevistados	76
Quadro nº 5: Apresentação dos dados referentes à subcategoria vantagens e barreiras da inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas classes regulares	77
Quadro nº 6: Apresentação dos dados referentes à subcategoria interação e aceitação entre Pares	82
Quadro nº 7: Apresentação dos dados referentes à subcategoria à colaboração e articulação pedagógica e curricular entre os intervenientes	86
Quadro nº 8: Apresentação dos dados referentes à subcategoria a organização do Agrupamento face à inclusão	90
Quadro nº 9: Apresentação dos dados referentes à subcategoria expetativas face ao Futuro por parte das Docentes	92

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I - Pedido de autorização	117
Apêndice II - Termo de consentimento informado (participantes adultos)	118
Apêndice III - Termo de consentimento informado (encarregados de educação)	119
Apêndice IV - Questionário aos alunos	120
Apêndice V - Registo de análise dos questionários	121
Apêndice VI - Registo da análise de observação direta da Maria	123
Apêndice VII - Registo da análise de observação direta do José	125
Apêndice VIII - Guião das Entrevistas semiestruturadas às docentes	126
Apêndice IX - Análise de conteúdos da categoria- Inclusão	128
Apêndice X - Análise de conteúdos da categoria - Organização do agrupamento	131
Apêndice XI - Análise de conteúdos da categoria – Práticas de Cooperação	132
Apêndice XII - Análise de conteúdos da categoria – Interação	133
Apêndice XII - Análise de conteúdos da categoria- Expetativas de Futuro	135

INTRODUÇÃO

“Próximo das crianças, a desconfiança desvanece-se; tornamo-nos doces porque reunidos em torno dela, sentimos reanimar-se em a chama da vida que subsiste lá onde a vida tem as suas origens”

Montessori (1959)

Debruçar-nos sobre o tema “ A interação de crianças com a Síndrome de Dravet e os pares”, permitiu-nos o contacto e a observação, nos contextos de sala de aula e recreio, dos alunos com esta problemática em interação com os seus pares pedagógicos e as professoras titulares de turma e de Educação Especial.

A escolha desse tema deveu-se ao interesse em aprofundar conhecimentos sobre a funcionalidade das crianças com esta especificidade, um síndrome em estudo, raro e pouco conhecido, em contexto escolar. De referir que esta problemática surge associada a mutações no gene SCN1A (2q24.3). As características das crianças com a Síndrome de Dravet incluem comportamentos autistas, dificuldade nas relações sociais e desenvolvimento da linguagem pobre e atraso no desenvolvimento psicomotor e, consequentemente, défices cognitivos significativos.

Na Escola Básica de Santiago Maior, onde se desenvolve esta investigação, encontram-se dois alunos com o Síndrome de Dravet. Estes alunos José e Maria (nomes fictícios) estão integrados em turmas diferentes (1º e 4º anos de escolaridade, respetivamente) e a interação e o envolvimento afetivo com os seus colegas de turma, poderá tornar-se uma mais-valia e permitir um melhor desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos alunos em estudo, e aprendizagens ativas e significativas.

Face ao dado o exposto, a elaboração deste trabalho terá contribuído para a formação da investigadora a nível pessoal, académica e profissional

A ênfase da investigação que se apresenta recai na importância da Inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares que se deve de valorizar numa escola inclusiva, uma escola que possui os meios para atender às necessidades individuais dos alunos, promotora da igualdade de oportunidades no acesso à educação e à formação, respeitando as diferenças e as necessidades individuais. A família, amigos, professores e colegas são elementos essenciais para a inclusão das crianças na sociedade. Assim o objetivo que nos propomos é: Conhecer os fatores facilitadores da interação entre crianças do 1º ciclo que não apresentam limitações no desenvolvimento, nem incapacidades limitantes e os seus colegas com a síndrome de Dravet.

Esta investigação encontra-se dividida em três partes, uma de componente teórica, outra de componente empírica e a análise dos resultados.

Na primeira parte, apresentamos um enquadramento teórico acerca da temática em estudo: a escola inclusiva e metodologias inclusivas; a interação entre pares grupos de pares e suas relações na escola; a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na classe regular; a Síndrome de Dravet.

Na segunda parte é apresentado o estudo empírico realizado. São apontados os pontos da problemática e sua contextualização: e os objetivos da investigação. Para além destes pontos apresenta-se, os participantes, a metodologia, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como o ponto sobre a análise e interpretação dos mesmos. Por fim, na terceira parte, apresenta-se um plano de ação, as considerações finais e as referências bibliográficas que suportam todo a investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 – Da Exclusão à integração

Hoje, a Educação é um direito de todas as crianças, independentemente das diferenças cognitivas, físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas.

Neste sentido, a escola deve possuir no seu seio os meios para atender às necessidades individuais dos alunos construindo respostas diferenciadas e eficazes para a sua população específica. A escola tem uma importância crucial face à diferença, pois ela fornece as condições favoráveis para a inclusão de cidadãos para viverem em sociedade. De acordo com o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.”

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos,”

Ao longo da História houve retrocessos e avanços em relação à Educação Especial e à forma como a sociedade encara e cuida das crianças/jovens com deficiência.

De acordo com Lowenfield (1973), citado por Lopes (1997), a problemática da deficiência tem sido vista de acordo com quatro períodos distintos, às quais correspondem quatro épocas distintas na História: Separação, Proteção, Emancipação e Integração. Madureira e Leite (2003) classificam-nas como quatro grandes fases. A primeira etapa, corresponde à fase da separação e remete para as sociedades antigas, onde são reconhecidas duas vias distintas: a da aniquilação, através do infanticídio praticado contra bebês deficientes, em cidades como Esparta, ou abandono dessas crianças em matas ou florestas, mas também a da veneração, onde, por exemplo, os indivíduos cegos eram divinizados considerados por possuírem uma visão sobrenatural com capacidade de comunicar com os deuses.

Na Idade Média, dominada pela religião, o homem devia ser visto como a perfeição física e mental. Nesta época, a igreja condenou o infanticídio mas, por outro lado, alimentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais às anormalidades ou enfermidades de que padeciam as pessoas. *“Muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções”* (Correia, 1997).

Mais tarde, surgiram hospícios e albergues que acolheram deficientes e marginalizados, impulsionados por alguns nobres e algumas ordens religiosas com o intuito de reclusão, em condições de miseráveis de extrema pobreza, pois eram explorados para a mendicância e considerados uma ameaça para a sociedade. Eram tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais. (Madureira e Leite, 2003).

Porém, nos séculos XVI, XVII e XVIII, surgiram estudos e experiências desenvolvidos por médicos, religiosos e pedagogos.

Jiménez (1997) destaca acontecimentos de grande importância que se constituem como uma pré-história da Educação Especial, nomeadamente na educação de pessoas surdas, cegas, e até com dificuldades intelectuais.

Em meados do século XVI, no Mosteiro de Onã, o padre Ponce de Léon levou a cabo a educação de doze crianças surdas com um êxito surpreendente. Este frade é reconhecido como o precursor dos ensaios para surdos e criador do método oral;

No século XVII, em 1620, o espanhol J. Pablo Bonet desenvolveu, com jovens surdos, um processo de ensino baseado no alfabeto manual em associação com a linguagem escrita, ao qual posteriormente se associava o treino da fala. (Madureira e Leite, 2003). Em França, o abade L'Épée criou a primeira escola pública para crianças surdas utilizando um código que deu origem à Língua Gestual Francesa.

Com a Revolução Industrial e do Iluminismo, a sociedade acreditava na cura através da educação. Acreditava-se na reabilitação de pessoas diferentes em grandes instituições separadas das restantes e por grupos de diferenças. Nesta época, surgem várias personalidades tais como Jacob Rodrigues Pereira que chamou a atenção para a possibilidade de pessoas surdas lerem e falarem, Valentin Haiiy fundador da primeira escola para cegos. Mais tarde, Louis Braille desenvolveu o sistema Braille de leitura para cegos. Jean Itard notabilizou-se pela sua tentativa em educar Victor, o selvagem de Aveyron.

O avanço do conhecimento na área das ciências sociais e humanas veio contribuir para que, gradualmente se compreendesse o desenvolvimento humano e se concluísse que o mesmo não se encontrava exclusivamente dependente dos fatores orgânicos e intrínsecos ao sujeito, mas também de fatores ambientais e da sua interação com os

diversos ambientes. Também foram desenvolvidos métodos e técnicas que identificavam as várias problemáticas: visuais, auditivas, motoras e cognitivas.

No início do século XX, salientamos alguns médicos educadores como Itard, Seguin e Maria Montessori, que se debruçaram sobre as causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência. Com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando levou a que se considerasse que tudo podia ser categorizado. Binet e Simon criaram os testes psicométricos que permitiam avaliar, através de uma escala métrica da inteligência, os alunos que eram “inteligentes” e logo capazes de seguirem a escola padrão, e os que apesar de inteligentes “sofriam de uma condição especial” pelo que iam para escolas especiais.

Com a valorização dos testes psicométricos houve um retrocesso no processo da integração, as crianças com necessidades educativas especiais eram enviadas para escolas especializadas, muitas vezes em regime de internato.

Neste período, surgem as classes especiais e as crianças são rotuladas segundo diferentes categorias. Multiplicam-se as escolas especiais e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Os Centros Especiais e especializados são separados dos regulares, possuem programas próprios, pessoal técnico e especializado e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo regular.

Mais tarde, o conceito de normalização alarga-se pela Europa e América do Norte. Em resultado da expansão do conceito no meio educativo, dá-se lugar a uma substituição das práticas de segregação por práticas e experiências integradoras. Percorre-se desta forma o caminho para a desinstitucionalização, procurando integrar os

portadores de deficiência no mesmo espaço escolar e laboral à semelhança dos restantes indivíduos considerados normais.

Nos primórdios dos anos 70, surge a Lei Americana (1975) que defende a igualdade para todos os cidadãos em matéria de educação, esta lei vai ter repercussões no mundo inteiro. Marca um período em que o despiste das crianças com dificuldades intelectuais ou deficiências tenta ser realizado de uma forma justa, implicando a utilização de instrumentos de avaliação adequados. Neste período procura-se ligar o diagnóstico à intervenção, o mais precocemente possível, e criar um Programa Educativo Individual da criança abrangendo a intervenção junto com as famílias.

Em anos recentes, e relativamente à normalização do sistema, foi considerado que as escolas especiais, apesar de exclusivamente dedicadas aos problemas dos indivíduos com deficiência, proporcionavam às crianças um ambiente muito restrito, sendo prejudicial do ponto de vista educativo, uma vez que favoreciam a segregação e a discriminação.

1.2 - Da Integração à À Inclusão

Com a evolução da sociedade, cada vez mais complexa, a escola tornou-se o centro de interação entre a família e a comunidade.

Como referimos no ponto anterior, a Educação Especial foi tendo uma maior relevância na Educação. Cabala (1980) refere que a Educação Especial apresenta-se como um sistema integrador, flexível e dinâmico nas orientações, atividades e atenções que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respetivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social.

A Educação Especial tem progressivamente, alcançado uma grande relevância teórica do ponto de vista psicológico e social e cada vez mais importância na prática, dada a amplitude e a diversidade de problemas com que se defronta e a necessidade de os resolver satisfatoriamente. (Mayor, 1988).

Cada vez mais as tendências em Educação Especial deixam cair por terra a educação institucionalizada e apostam numa educação integrada, na qual o aluno com necessidades educativas especiais possa desenvolver o seu percurso educativo, num ambiente o menos restrito e o mais normal possível.

O princípio da normalização, segundo uma perspectiva pedagógica, implica a individualização, de modo a que o seu processo educativo se ajuste e se direcione ao ritmo de aprendizagem, às necessidades e especificidades de cada um. Para levar a cabo a integração escolar é necessário ter em conta a necessidade de divisão dos serviços, ou seja, os alunos com Necessidades Educativas Especiais deverão receber o apoio de que necessitam dentro do seu meio natural, e cabe aos serviços organizarem-se para melhor darem resposta às suas necessidades.

Mas ambicionava-se uma escola para todos os alunos, que facultasse mais que o “contacto” entre todos. Uma escola em que todos aprendessem, pois o conceito de necessidades educativas especiais abrange todas as crianças cujas necessidades se relacionam com deficiências físicas e cognitivas ou dificuldades de aprendizagem.

O conceito de educação inclusiva advém da Conferência de Salamanca, que reuniu representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, em junho de 1994. Nesta conferência internacional surgiu o termo Escola Inclusiva, que permitia ir mais além do que a Escola Integradora. A escola inclusiva defende uma pedagogia centrada no aluno,

a criação de condições para o sucesso educativo para as crianças e jovens, mesmo para aquelas que apresentam incapacidades graves.

A escola inclusiva procura facultar um ambiente que respeite e valorize a individualidade e criar atividades de grupo, facilitadora de resolução de problemas.

Correia (1995) defende um modelo inclusivo que não só considere o aluno com Necessidades Educativas Especial, mas que se constitua como um sistema que envolva o Estado (responsável pelas orgânica das Instituições), escola (que deve de fazer da inclusão o centro da atenção) a família e a comunidade, essenciais em todo o processo de inclusivo.

“A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as atividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana”
(Florian, 1998, p.55)

Nos anos setenta, o início da integração escolar em Portugal. Reconheceu-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais, com problemáticas ligeiras e moderadas conseguiriam alcançar o sucesso escolar nas classes regulares. Em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, os pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais severas, e o entendimento por parte do público de que a escola não estava a proporcionar as respostas educativas necessárias a estes alunos, levaram a uma reestruturação do sistema educativo.

Em Portugal, houve importantes mudanças sociais, políticas e económicas que influenciaram a sociedade em relação à importância do Ensino Especial e também ao papel inclusivo das escolas.

Criaram-se condições que permitiram responder às necessidades educativas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do ensino regular. Com o aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais na classe regular, surge a necessidade em adaptar as classes com vista a facilitar as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nesse ambiente mais integrador. Este “Movimento Iniciativa da Educação Regular” deu lugar ao Movimento da Inclusão, que visava a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos. Assim, os alunos com Necessidades Educativas Especiais passam a ter direito a frequentar as classes ditas regulares, possibilitando-lhes o acesso ao currículo geral através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades educativas especiais, sociais e emocionais. Surgem assim, as primeiras escolas inclusivas. (Correia, 1999).

2 - A ESCOLA INCLUSIVA

Como se acabou de referir o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. De acordo com a Declaração de Salamanca, (1994) as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos apropriados e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

A escola inclusiva constitui o meio mais capaz, para combater as posturas discriminatórias, procurando criar uma comunidade aberta e solidária, edificando uma sociedade inclusiva e ambicionando a educação para todos.

Segundo Leitão (2006,p.34) *“Inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor”*.

Apesar da apropriação do conceito, mais ou menos generalizada, de uma escola inclusiva, as práticas nem sempre correspondem à criação de condições que garantam o funcionamento de uma resposta educativa de qualidade para todos os alunos.

Avançar ou não no sentido de uma escola inclusiva pode estar dependente, como nos da forma como as escolas estão organizadas e das formas de ensino que as mesmas ministram diz Ainscow (1997). Os contextos políticos e sociais são fundamentais para a visão que a sociedade tem sobre o que é ser diferente. Pelo que são necessárias mudanças a vários níveis. Ao nível estrutural – Organização e Funcionamento da Escola; ao nível pedagógico – mudanças ao nível da sala de aula; e ao nível Estrutural-mudanças na interação com a comunidade. (Skrtic, Sailor &Gee,1996, referido por Morgado, (2003)

O Projeto Educativo, enquanto elemento nuclear de orientação educativa deve, respeitando as orientações centralmente definidas e no exercício da autonomia das escolas, constituir um instrumento de análise da especificidade de cada contexto educativo, de projeção de recursos a mobilizar e de objetivos e finalidades a perseguir,

para a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Porque, como refere Rodrigues (2015,p.73) *“Esta escola prometia dar a todos o mesmo, trataria de todos por igual e, se assim fosse, o posicionamento social dos alunos não dependeria da sua origem social mas sim da capacidade que eles fossem capazes de mostrar absorvendo o que a escola lhes dava.”*

Desta forma, o projeto educativo, tais como os outros documentos orientadores (regulamento interno, plano anual de atividades, bem como os respetivos projetos curriculares de turma), deverão refletir as dinâmicas propostas pelo Agrupamento de Escolas, perspetivadas para a educação e aprendizagem de todos os alunos e incluir a organização e o funcionamento que se pretende introduzir para responder às necessidades dos alunos, naquele contexto particular.

Impõe-se desta maneira, a programação de atividades de articulação com os diferentes departamentos, com outros órgãos pedagógicos da escola e outras estruturas educativas assim como, com os parceiros a mobilizar.

De acordo com o artigo 4.º do decreto-lei n.º 3 / 2008,

“(…) as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. (...).”

O ponto dois do mesmo artigo, do referido decreto, acrescenta a possibilidade de criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; assim como a criação de Unidades de Ensino Estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do

autismo, e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congênita.

No caso do Agrupamento de Escolas onde incidiu o nosso estudo, verificámos que os pressupostos de inclusão, assim como os procedimentos para a sua operacionalização constam dos documentos pedagógicos e de gestão atrás referidos. Trata-se de um Agrupamento onde funciona uma Unidade para a Educação de Alunos Surdos e, outra, para a Educação de Alunos com Multideficiência.

É indispensável proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e desafiador, criar condições e disponibilizar os recursos necessários e fazer a coordenação dos mesmos (conhecimentos dos professores e dos técnicos, adaptações curriculares, apoio e suporte organizacional), para garantir a implementação de programas que promovam a equidade educativa. Deve-se centrar no currículo e não no problema, organizar e funcionar de forma a dar respostas à diversidade e individualidade das características dos alunos para que estes tenham direito a uma educação e às mesmas oportunidades.

É de salientar, que a escola inclusiva não se resume exclusivamente ao contexto escolar, mas também aos ambientes naturais da comunidade onde a criança e a família vivem e dos quais provêm as suas rotinas. Pelo que, a escola inclusiva é uma escola que não pode estar de costas voltadas para o que se passa na sua comunidade educativa, pois que possui cota parte no sucesso e insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir e é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem individual.

A escola é responsável por criar condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem as aprendizagens sejam espaços estimulantes.

A escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa perspetiva de partilha, de interação, de cooperação e de responsabilização mútua de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um.

O professor, como agente ativo nas aprendizagens, deve estar aberto a uma mudança nas metodologias e organização das suas práticas pedagógicas a fim de que todos os alunos beneficiem da mesma oportunidade para aprender e que tenham sucesso pessoal e académico preparando-os para a vida ativa. Para isso, é indispensável que a organização da resposta educativa para alunos que necessitam de Educação Especial seja considerada no âmbito de uma gestão flexível do currículo permitindo uma adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular. Saber gerir o currículo é diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um. (Roldão 1999)

A heterogeneidade e a diversificação que se encontra nas classes regulares, atualmente, são fatores a ter em conta, pois o modelo inclusivo, parte do pressuposto que os alunos, dito com Necessidades Educativas Especiais devem manter-se nas suas turmas de origem, embora seja necessário um apoio fora da sala de aula, sempre que seja indispensável.

O Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de Janeiro, ao definir o grupo-alvo da Educação Especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturas, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, pressupõe a introdução de medidas de Educação Especial, de acordo com as características e necessidades dos alunos.

É essencial, para uma escola inclusiva, que o órgão diretivo dos Agrupamentos ou Mega Agrupamentos desempenhe um papel fundamental quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à execução dos objetivos, que levam à concretização das metas que conduzem ao sucesso escolar e pessoal de todos os alunos. Essa preocupação pelo aluno deve ser partilhada com educadores, professores, técnicos, outros agentes educativos, pais e alunos. Todos devem sentir-se parte do processo educacional.

O órgão diretivo é responsável pela organização de ações de formação e por encontrar apoios que possibilitem aos educadores e professores dar respostas às necessidades de todos os alunos.

Numa escola inclusiva cada aluno é corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte.(Sanches, 2001),

Assim, a finalidade da inclusão não é eliminar as diferenças, mas permitir que cada aluno sinta que está incluído, que todos sejam indivíduos participativos no meio onde vivem, e que haja respeito pela individualidade de cada um. Correia (2005) considera que todos os envolvidos no processo (Professor titular, Professor de Educação Especial, Pais, etc.) deverão trabalhar em colaboração no sentido de projetar estratégias promotoras do sucesso escolar.

Os profissionais da educação passam a ter um papel cada vez mais ativo em todo o processo ensino/aprendizagem numa escola cada vez mais heterogénea, pelo que devem desenvolver competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, e desenvolver atitudes positivas em relação às individualidades e diferenças de cada um dos alunos.

Mesquita e Rodrigues (1994), referidos por Correia (2003), identificaram a necessidade de formação dos professores do ensino regular na área das necessidades educativas especiais tais como: problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.

Segundo Porter (1997) deve de existir uma abordagem inclusiva do currículo comum, garantindo um ensino com níveis diversificados e dar aos alunos de todos os níveis, oportunidade de desenvolverem com sucesso as atividades na sala de aula. Estas atividades devem permitir aos alunos “*aprender fazendo*”. O currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno.

Par dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades dos alunos é necessário a existência de recursos imprescindíveis, nomeadamente, meios materiais e didáticos, professores, assistentes operacionais, organização escolar, e a adaptação e flexibilização curricular. Cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização. O sistema deve adotar um currículo aberto e flexível para todos, criando ofertas de estratégias comuns (diversidade na atenção) e não de estratégias pontuais, para dar resposta à diversidade.

Para os autores, Odom, Zercher, Marquart, Sandall e Wolfberg (2007), a inclusão na Educação divide-se nos seguintes temas:

- A inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada;
- As crenças sobre inclusão influenciam a sua implementação;
- Os programas, e não as crianças, devem estar preparados para a inclusão;
- A cooperação é a chave da eficácia dos programas inclusivos;

- A educação especial é um aspeto importante da inclusão;
- É necessário apoio adequado para fazer com que os ambientes inclusivos sejam eficazes;
- A inclusão pode ser benéfica para as crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Vayer e Roncin (1992), o objetivo atual da escola não é tanto o de ensinar a ler e escrever, mas sim favorecer o desenvolvimento da criança. A capacidade de imaginação e a adaptação à mudança são essenciais para a sua integração na sociedade. Isto significa que a escola deve dar crédito à capacidade da criança aprender por si mesma. Os mesmos autores consideram que as condições para a integração da criança com Necessidades Educativas Especiais numa estrutura social dependem dos diversos interlocutores:

- Relação entre pares no ensino básico
- A criança procura a presença das outras, mas só a pode obter por meios aceitáveis, ou seja, possuir alguma autonomia e não ter comportamentos de oposição;
- As outras crianças aceitam a diferença, desde que a criança diferente não seja sentida como perigosa ou desvalorizante;
- A integração também depende do adulto, cujo papel é o de facilitador.

Estas condições são consideradas necessárias para a integração de crianças com necessidades educativas especiais condicionam a ser fundamentais numa escola inclusiva.

3 - INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os seres humanos são fundamentalmente seres sociais que se relacionam porque precisam suprir necessidades emocionais, biológicas e sociais e na maioria das vezes estas necessidades só podem ser supridas coletivamente. É através desta relação mútua, desta interação social que ocorre o desenvolvimento contínuo humano e o trabalho coletivo desempenha um papel especial neste processo de desenvolvimento.

Mesmo, quando ainda não se utiliza a linguagem oral, a criança já está interagindo e se familiarizando-se com o ambiente em que vive. No mesmo sentido, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento de acordo com o que o seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

O desenvolvimento moral compreende aspetos de natureza comportamental e de natureza cognitiva, respeitantes aos juízos morais, ao raciocínio e à consciência moral de atitudes e valores que remetem para a prática comportamental. São estruturas integradas ou sistemas organizados de respostas que acarretam diferenças nos modos de pensar e que refletem as tendências habituais e universais de evolução humana (Fini, 1991; citado por Vieira, 2011).

Numa perspetiva cognitivo-desenvolvimentista, o desenvolvimento moral tem pouco a ver com as emoções sentidas após a prática de uma transgressão, mas sim com as razões cognitivas que estão por detrás das ações ou transgressões.

Piaget e Kohlberg são os precursores da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, o primeiro centrado no estudo das interações das crianças com os seus pares e, o segundo priorizando mais a adolescência e a idade adulta.

Piaget (1973), relaciona o desenvolvimento moral com o desenvolvimento da aprendizagem (inteligência) afetiva e social. Para este autor, a lógica é uma moral de pensamento, como a moral é uma lógica de ação.

Segundo Piaget (1973), o desenvolvimento moral advém da pressão do grupo sobre o indivíduo no sentido do dever e regularidade, permitindo a emergência de recursos como obrigação moral, respeito, ordem e justiça. Para ele, o desenvolvimento da moralidade e o desenvolvimento cognitivo resulta da interação com a família, amigos e o meio social, cultural e económico.

O autor identificou quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, durante o qual as estruturas psicológicas tornam possível a capacidade para pensar e raciocinar, tornando-se estas cada vez mais complexas e abstratas: No 1.º estágio – as crianças até 2 anos não têm consciência de regras, simplesmente jogam sem regras. No 2.º estágio – as crianças de 2 a 6 anos observam e imitam os adultos. Para elas as regras são sagradas e invioláveis. A criança é egocêntrica, as suas atividades dão-lhe um prazer psicomotor. No 3.º estágio – a criança, entre os 7 e 10 anos, reconhece a necessidade e a importância de regras mas utiliza também o consenso comum. Este estágio é dominado pela moralidade heteronomia, uma moral do constrangimento, onde o cumprimento das regras é obrigatório. O 4.º Estágio (entre 11 e 12 anos) é a passagem para a moralidade autonomia, uma moralidade consentida, onde despontam as relações de reciprocidade e de cooperação baseadas nas trocas sociais orientadas para a solidariedade, intencionalidade e responsabilidade subjetiva. O adolescente desenvolve a capacidade

de raciocínio abstrato e as regras já são bem assimiladas. A criança, nestas idades tem a consciencialização da razão de ser dos valores e padrões sociais e passa a orientar-se mais por uma moral de responsabilidade subjetiva e de intenções, pelo acordo, igualdade, cooperação e respeito mútuo.

Kohlberg (1984), estuda o mesmo conceito mas enfatiza os processos de pensamento assentes nos pressupostos de justiça, igualdade, equidade, relações sociais e interações sociais. Kohlberg baseia a sua classificação no nível de percepção que o indivíduo tem das regras e normas, das suas razões e motivações, da consciência da sua utilidade e necessidade. Este, identificou três níveis para o desenvolvimento moral, cada um dividido em duas fases. No nível 1 (estádio 1- a moral e castigo, e estágio 2 – a moral do interesse) a criança antes dos 9 anos, demonstra uma moralidade pré-convencional, as regras sociais impostas às crianças pelos adultos, levam-na a obedecer ou por medo à autoridade e aos castigos, ou se rege pelo seu interesse individualista. Estas regras/normas não ficam interiorizadas. O nível 2 relaciona-se com a moralidade convencional (estádio 3 – a moral do coração, e estágio 4- a moral da lei), é o nível alcançado pela maioria dos adolescentes e alguns adultos que interiorizaram as regras sociais e morais da sociedade onde estão integrados, e vivem de acordo com elas, para serem aceites pelos outros, tornando-se cidadãos exemplares. O nível 3 distingue a moralidade pós-convencional (estádio 5- a moral do relativismo da lei, e estágio 6- a moral da razão universal), refere-se a adultos que defendem o direito à vida, liberdade, igualdade e justiça para todos, devendo ser os princípios éticos universais onde os indivíduos ajam conforme os valores morais definidos por princípios auto escolhidos. Segundo a tese Kohlberguiana, esta afirma que quem conhece o bem, pratica o bem e sempre aspira a ser cidadão do Universo. (Lourenço 1998).

Relativamente às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, no domínio cognitivo e motor, o seu desenvolvimento moral dependerá da sua individualidade e necessidades especiais e, sobretudo, das experiências e vivências.

À família cabe as funções de socialização primária, é a primeira instituição onde a criança adquire os valores morais, as regras básicas, a troca de afetos e onde se partilham todo um conjunto de experiências indispensáveis ao seu desenvolvimento moral e social. Esta função, apesar de emergir no seio da família, alarga-se ao contexto escolar, devendo, por isso, ser uma função compartilhada com outros agentes educativos. Estes, devem permitir a socialização e as atividades cooperativas, para que a criança seja progressivamente mais capaz de sair gradualmente do seu egocentrismo e criar as bases como ser autónomo moral na relação consigo próprio e com os outros.

As aprendizagens desenvolvem-se nas interações que a criança estabelece com os pais, os professores, outros adultos e outras crianças. Por meio dessas interações, cada criança transforma a maneira de se emocionar, de perceber, de memorizar, de imaginar, transmitindo nas situações por ela vividas, sentimentos de alegria, tristeza ou medo.

Na escola, a criança e o professor interagem numa relação social, onde a atenção está relacionada não só com a afetividade, mas também para a atividade intelectual. A criança no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados; o professor como mediador é encarregado de orientá-la.

A relação professor-aluno e aluno-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. Na perspetiva do ensino, o professor e os colegas são mediadores da

cultura, possibilitando progressos no desenvolvimento da criança com Necessidades Educativas Especiais.

4 - A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS SEVERAS NA CLASSE REGULAR

As crianças com Necessidades Educativas Especiais apresentam, muitas vezes, limitações cognitivas associadas a limitações nos domínios motor ou sensorial (visão ou audição), sendo frequente manifestarem limitações acentuadas nos domínios da comunicação, linguagem, fala ou graves problemas de saúde. Estas limitações para além de dificultarem a exploração e a interação com o meio em que estão inseridos, nomeadamente a interação com os colegas, professores e outros profissionais da educação, tornam-se obstáculos às suas aprendizagens pelo que estas devem ser apoiadas por recursos facilitadores.

A falta de uma comunicação eficiente, limita-lhes o acesso à informação, ao desenvolvimento das suas capacidades de interação e de participação nas atividades quotidianas.

Para Sim-Sim (2008), estas limitações interligadas à ausência de linguagem, fazem com que apresente dificuldades, quer no tratamento da informação recebida quer na simbolização das suas experiências.

Portugal tem feito mudanças no seu sistema educativo de forma a torná-lo mais inclusivo sendo que, a atual legislação prevê um número reduzido de alunos (vinte

alunos) nas turmas em que estejam inscritos dois alunos com necessidades educativas especiais, desde que 60% do programa educativo destes alunos se desenvolva em sala de aula.

A oportunidade da interação de crianças com e sem necessidades educativas especiais é benéfica para todos, preparando-os para aceitar e respeitar a individualidade de cada um, sendo uma preparação para a vida em sociedade. Os alunos têm a oportunidade de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspetos comuns e de necessidades supera as diferenças (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, citados por Nielsen, 1999).

Segundo a perspectiva de Bautista (1997), a idade escolar é a altura ideal para se estabelecerem bases sólidas na relação da criança com o seu meio. Pelo que, a escola é o ambiente propício às interações sociais e é onde a criança vai encontrar o seu grupo de amigos para com eles partilhar as suas vivências, sendo por isso necessário adotar uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica inclusão.

Para o sucesso da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares é essencial que o relacionamento com o professor seja positivo. A postura do professor é benéfica para todos.

Segundo Nielsen, é importante que o professor informe os seus alunos, de uma forma geral, preparando-os para melhor compreenderem as limitações do colega com necessidades especiais e mostrar-lhes como ajudá-lo. Numa sala em que haja cooperação e interajuda é mais fácil o sucesso pessoal e individual e torna as aprendizagens mais diversificadas e mais ricas.

Nóvoa (1992) defende que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação; são estes o motor para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. O autor afirma, ainda, que o desafio da formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

A escola inclusiva deve contar com os pais como parceiros essenciais no processo de inclusão dos filhos na vida escolar, tal como é salientado nos modelos transacional e ecológico do desenvolvimento humano, que deslocam o foco da intervenção para o fortalecimento das capacidades da família e o seu envolvimento, ultrapassando assim a abordagem terapêutica, centrada na criança e nas suas dificuldades (Sameroff & Mackenzie, 2003).

Para que funcione, na escola inclusiva deve haver um trabalho de cooperação entre a escola, professores, pais e toda a comunidade para encontrar o modo de orientar as crianças com dificuldades de aprendizagens ou que sejam portadoras de deficiência, na busca da solução dos problemas.

Citando Correia (2005, p.11), a inclusão procura levar o *aluno* “...com *Necessidades Educativas Especiais às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, (...) aumentar a participação de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo aqueles com Necessidades Educativas Especiais severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais*”.

Na escola inclusiva deve-se fomentar ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos sejam uma constante. Promover o ensino de cooperação e a aprendizagem em cooperação. Para os alunos é importante que desenvolvam a perceção de que todos aprendemos de forma diferente e de que não há formas de aprender que sejam corretas ou incorretas.

A premissa de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças de cada um, exige uma maior eficácia do trabalho do professor no sentido de tentar responder melhor às necessidades individuais. É indispensável o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os profissionais de Educação Especial, técnicos e pais para que todas crianças tenham as mesmas oportunidades para um sucesso educativo e que aprendam a respeitar as diferenças e individualidades que cada individuo apresenta.

O professor deve criar um ambiente em sala de aula que favoreça as aprendizagens. Pode utilizar diferentes estratégias, tais como: trabalho a pares (alunos tutores) ou em grupos, trabalho de projeto e recurso às tecnologias. A utilização da Língua Gestual Portuguesa, símbolos pictográficos para a comunicação, iniciação ao Braille são alguns instrumentos que podem permitir um melhor nível de comunicação entre todos, criar afinidades e valorizar os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Todo o grupo/turma pode aprender e beneficiar destas metodologias. Para além de um clima positivo ao nível da sala de aula, é indispensável o envolvimento dos pais e da equipa educativa ao nível da planificação do trabalho, desenvolvimento curricular e outros aspetos de tomada de decisão.

Atualmente a escola encontra-se com uma população escolar muito diversificada, as turmas são heterogéneas, e cada vez com um maior número de alunos, e ainda, com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A escola confronta-se com o desafio de desenvolver uma pedagogia suscetível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais. Hoje em dia, há uma nova visão em torno das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, e evidenciando que elas são capazes, desde que sejam respeitadas e valorizadas nas suas diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades.

O papel da escola revela-se cada vez mais diversificado e importante no desenvolvimento educativo das crianças, há um maior envolvimento na sua relação com as famílias e com a comunidade escolar. O professor é visto como alguém que “ajuda” a resolver todos os problemas relativos aos alunos e por vezes das famílias.

Segundo Sérgio Niza (1998), membro fundador do Movimento da Escola Moderna (MEM), os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje.

Como afirma Siegel (2008, p.296) é bastante vantajoso “*proporcionar modelos mais normais da aprendizagem de competências específicas e no campo da interação entre pares*”. No entanto, não podemos descurar o nível de desenvolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais, o seu desenvolvimento social e o tipo de apoio que estará disponível no contexto da sala de aula. À medida que o aluno vai dominando as atividades e tarefas, o adulto de apoio vai-se gradualmente retirando (Correia, 2003; Lima, 2012; Siegel, 2008).

De salientar que o professor titular de turma tem de ter consciência que a sua turma inclui um aluno com Necessidades Educativas Especiais e deverá estar interessado nos aspetos particulares envolvidos na educação desse mesmo aluno, assim como ter em conta qual o objetivo da inclusão desse aluno, considerando-a nas suas duas vertentes: académica e social. (Siegel, 2008).

Assim sendo, a educação inclusiva não se refere apenas a um espaço físico, mas à condição ou estado de ser, implicando sentimento de pertença e aceitação, tendo mais a ver com o modo como os professores correspondem às diferenças de cada indivíduo, do que com configurações educacionais específicas (Siegel, 2008; Voltz, Brazil & Ford, 2001).

Segundo Correia (2005), é benéfico aumentar a presença e a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.

O professor deve implementar regras com os alunos, adotar o método de uma aprendizagem prática e ativa, trabalho individual, a pares ou em grupo, planificar as aulas, variando as estratégias após uma avaliação (se necessário), promover nos alunos formas de questionar e intervir e de avaliação.

As necessidades básicas de um aluno com Necessidades Educativas Especiais são as mesmas que as de um aluno regular. A educação desses alunos representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração.

Tendo em conta o Plano Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, a equipa pode ser constituída por: um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, outros profissionais ou consultores, o diretor da escola e os pais. De acordo com as necessidades, o professor da classe regular pode solicitar um ou vários destes profissionais, para obter informação e apoio (...). Os professores na área da educação especial podem orientar os professores titulares, em relação a estratégias a utilizar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (Alper et al., 1995). O envolvimento parental é importante para que as crianças tenham uma experiência

educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão e manterem-se informados dos progressos dos seus filhos, participando ativamente nos projetos desenvolvidos na escola.

Segundo Pujolás (2001), a aprendizagem cooperativa é uma atividade ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma onde se privilegia uma aprendizagem individualizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, afastando assim a aprendizagem competitiva e individualista. Esta forma de atuação dos alunos diferencia a aprendizagem cooperativa da aprendizagem tradicional.

5 - RELAÇÕES ENTRE PARES

Qualquer criança revela ansiedade à entrada na escola pois é confrontada com vários desafios para se adaptar ao novo ambiente: espaços, horários, professores e colegas da turma. Para se sentir segura, sente necessidade de ser aceite socialmente pelos seus pares, de ter o sentimento de pertença a um grupo.

O aluno com Necessidades Educativas Especiais, mesmo que severas, é também uma criança, pelo que é a sala de aula o lugar privilegiado para a promoção da interação entre o aluno com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares, pois o ambiente da turma é fator condicionante das atividades.

Birch e Ladd (1996,) referem que a qualidade das relações estabelecidas entre os pares, no contexto de sala de aula, pode funcionar como suporte para as crianças em

início de escolaridade salientando que os *“alunos bem adaptados comportam-se de modo apropriado e raramente são disruptivos”*. (Birch e Ladd, op.cit., p. 32).

Os alunos que estabelecem relacionamentos positivos com os seus pares sentir-se-ão mais à vontade e mais capazes na escola. Pelo contrário, as crianças rejeitadas pelos pares podem desenvolver atitudes negativas em relação à escola, o que pode levar ao isolamento social. Torna-se então de crucial importância que os pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais sejam facilitadores da sua inclusão na escola e na sociedade, transmitindo-lhes sentimentos de segurança e equilíbrio.

Pires (2010) refere que só no final da infância ou início da adolescência surgem as dimensões mais comuns da amizade, carinho, respeito, confiança, apoio. De acordo com o autor, verifica-se que existe um paralelo entre ter amigos e possuir um sentido de segurança, auto valor e bem-estar ao longo das diversas etapas do desenvolvimento humano. O autor também menciona que a criança aprende as bases mais importantes para o seu desenvolvimento socio emocional e cognitivo. Se esta interação com os seus pares não for bem-sucedida, pode existir, no futuro, um risco de isolamento social, de rejeição e de um comportamento antissocial. As relações no grupo de pares podem, assim, ter um impacto significativo no desenvolvimento social da criança e do adolescente.

Segundo Almeida (2000, p.12), *“As relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a construção social do conhecimento (...) elas contribuem ativamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado”*.

As interações positivas com o grupo de pares podem possibilitar às crianças mais competências sociais, que se traduzem em características tais como: sensibilidade,

empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais e psicossociais, Cruz e Lopes (1998).

Birch e Ladd (1996, cit. por Pires, 2010, p.36) definem a amizade como “*um relacionamento voluntário, recíproco entre duas crianças*”, enquanto a aceitação pelo grupo de pares seria um indicador do enquadramento das crianças na “rede social da sala de aula”. A amizade tem uma função muito importante na socialização das crianças, fazendo-as descobrir uma nova sensibilidade intrínseca à relação e um bem-estar que lhes possibilitaria o desenvolvimento de competências sociais específicas.

Os grupos de pares revelam-se um fator de segurança e motivação para a criança, pois é ela que escolhe e ao mesmo tempo é aceite, não existe uma obrigação imposta é uma escolha livre, sem qualquer líder porque a escolha dos seus pares baseia-se na afetividade, confiança e segurança.

É na escola que a criança aprende as bases do seu comportamento social futuro, onde ela vai assimilar o valor da colaboração e participação no grupo, e também como se defender e reagir a situações difíceis ou adversas.

Na escola inclusiva, a maioria das crianças com Necessidades Educativas Especiais deseja participar nas atividades de grupo e muitas delas são incluídas pelos seus pares sem Necessidades Educativas Especiais. Esta inclusão pode ocorrer de diferentes maneiras, mas pressupõe uma base comum para as atividades sociais e lúdicas: a interação entre pares. Nas interações entre pares, também se verifica que as crianças “ditas normais” ajudam ou tomam conta dos seus colegas com Necessidades Educativas Especiais, de forma espontânea ou em consequência daquilo que se designa “dependência percecionada” (Odom, 2007), isto é, os pares têm tendência a tratar a criança com necessidades educativas especiais como bebé ou incapaz. Este facto faz

com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2003, p. 35), quando afirma que *“numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em atividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista”*.

Sobre o relacionamento da criança com necessidades educativas especiais e os seus pares Odom refere que *«A criança parece substancialmente menos madura ou menos capaz do ponto de vista físico do que as outras crianças e os colegas podem tratá-la como um bebé, oferecendo-lhe frequentemente ajuda ou proteção»* (Odom et al., 2007, p. 60).

As interações entre pares e a competência social podem ser melhoradas através de algumas estratégias educativas eficazes, sobretudo intervenções para todo o grupo na sala, e outras em contexto natural. No ambiente da sala, as crianças com Necessidades Educativas Especiais reagem bem quando envolvidas com colegas que são socialmente responsáveis.

6 - A INTERAÇÃO E OS AFETOS

O ser humano constrói as suas aprendizagens ao interagir com o seu meio e as suas relações pessoais, tendo herdado ou construído a sua história.

Na escola inclusiva trabalham-se as diferenças, enriquecendo emocionalmente, socialmente e culturalmente todas as crianças, deficientes ou não e também os adultos. A diferença, a individualidade, é normal, é a identidade de cada ser humano.

A escola é o prolongamento da família, sendo que esta não se pode limitar a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos seus alunos na sua totalidade.

Wallon afirma que o desenvolvimento emocional e afetivo evolui tanto quanto o desenvolvimento cognitivo. Compreender o verdadeiro alcance do vínculo emocional exige recuperar o caráter eminentemente social da emoção, tão decisivo, embora não tão visível, quanto o tumulto orgânico por ela provocado.

As relações que se estabelecem na escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, entre professor-aluno e aluno-aluno são extremamente importantes para os aspetos afetivos e de autoestima de todas as crianças.

A criança vê na figura do professor um ser amigo e afetuoso. Para que as relações interativas e afetivas aconteçam entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares o professor torna-se um mediador na sala de aula, e faz com que se sintam confiantes uns com os outros. Assim, as aprendizagens ocorrem de uma forma dinâmica e interativa, favorecendo uma troca de conhecimentos e vivências entre todos, professores e alunos.

“O professor não transmite apenas informação ou faz perguntas, mas também houve os alunos, deve dar-lhe atenção e cuidar para que aprenda a expressar-se”(Libâneo, 1994,p. 263).

Pérez-Gómez (2000, p.95), afirma que *“o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola ou o que venha exigido pelas*

peculiaridades da cultura escolar”. Podemos perceber que a criança aprende envolto por um misto de sentimentos, de emoções e de sensações, que se originam nos fatores motivadores para a aprendizagem, para as suas relações com os seus pares.

A criança precisa de se envolver ativamente para integrar as informações e aprender. Deste modo, tem de estar motivada para a aprendizagem, o que só é possível se a atividade proposta corresponder aos seus interesses e tiver algum significado para ela. Para que isso se verifique, há três condições indispensáveis (Vayer & Roncin, 1992, p. 113): *“sentir-se implicada na atividade proposta; sentir-se em segurança; viver a sua autonomia.”*

Assim, a disponibilidade da criança para a ação depende da qualidade do seu relacionamento com o professor e os seus colegas. Isto é válido para todas as crianças, quer tenham ou não dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais.

A base do chamado paradigma de inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética.

Mas na realidade, as crianças socialmente aceites são as que possuem competências sociais, conseguem comunicar as suas ideias, são carinhosas, participam nas brincadeiras, entendem as regras, interagem com os seus pares e compreendem as ações dos outros. Pelo contrário, as crianças socialmente rejeitadas são as que não têm competências sociais para fazer amigos, sendo incapazes de comunicar de forma eficaz, interagir de modo positivo e brincar com os seus pares ou seguir as regras do grupo. Algumas delas também são conflituosas e agressivas.

Há outras crianças rejeitadas que se isolam e afastam da interação social com os seus pares e preferem interagir com os adultos. Segundo Odom et al. (2007,p.71), as principais características associadas à rejeição social são:

- Falta de capacidades de comunicação, sociais e lúdicas;
- Comportamento agressivo ou perturbador;
- Isolamento ou retraimento sociais.

As atitudes das crianças também melhoram com intervenções afetivas, incluindo atividades lúdicas entre todas elas. Em contexto natural, por exemplo durante os jogos e brincadeiras, podem ser ensinados comportamentos sociais inseridos nas rotinas diárias. As atividades do grupo de pares são ocasiões favoráveis para integrar as crianças socialmente rejeitadas. Podem ainda ser promovidas atividades de integração social e treinar as crianças com Necessidades Educativas Especiais a melhorar as suas competências sociais.

«(...) os educadores devem, sobretudo, ter em mente que para qualquer destas abordagens seja bem-sucedida tem de ser considerada divertida pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais e pelos seus pares.»

Odom et al. (2007, p. 71)

7 - A SÍNDROME DE DRAVET

A Síndrome de Dravet (SD) é uma encefalopatia epiléptica progressiva rara, descrita pela primeira vez em 1978 por uma neuropediatra francesa, Charlotte Dravet, sob o nome de epilepsia mioclónica grave da infância.

Esta patologia tem sido associada com mutações no gene SCN1A (2q24.3) que codificam para um canal de sódio dependente da voltagem. Segundo a informação no *site* de doenças raras, estas mutações têm sido implicadas em pelo menos dois terços dos casos.

Ao contrário de outras formas de epilepsia, os sintomas da Síndrome de Dravet incluem:

- ✓ comportamentos autistas
- ✓ dificuldade nas relações sociais
- ✓ desenvolvimento da linguagem pobre
- ✓ atraso no desenvolvimento psicomotor

Nos Estados Unidos, uma equipe da Universidade de Washington (Seattle, Noroeste do Pacífico EUA), liderada pelo cientista William Catterall, começou a investigar as causas desta síndrome também podem estar ligados com o aparecimento de sintomas autistas. Os cientistas descobriram que os ratos com apenas uma cópia funcional do gene SCN1A, localizado no cromossoma 2 e um dos nove responsáveis pelo funcionamento dos canais de sódio nos neurónios, desenvolveram comportamentos autistas. Após este estudo, os cientistas confirmaram que este gene também foi a principal causa dos sintomas mais graves da Síndrome de Dravet, assim, deve-se considerar que esta condição deve ser incluída entre as síndromes do espectro autista.

- ✓ A Síndrome de Dravet é uma Encefalopatia Epiléptica Refratária rara.
- ✓ É também conhecida por Epilepsia Mioclónica Grave da Infância. Tem uma prevalência estimada em 1/20.000 a 40.000 nascimento.
- ✓ É mais frequente em homens do que em mulheres, numa proporção de 2:1.

- ✓ A hereditariedade é autossômica dominante.
- ✓ A idade de início é a neonatal ou a infância, ocorre de um modo geral durante o primeiro ano de vida com convulsões clônicas e tônico-clônicas, generalizadas e unilaterais.
- ✓ Pelo menos 25% dos pacientes têm um histórico familiar de epilepsia ou convulsões febris.

As convulsões surgem no 1º ano de vida, entre os 3 e os 7 meses, em lactentes previamente saudáveis, geralmente associadas a febre baixa. Ao contrário das convulsões febris simples, na SD as crises são mais frequentes e mais prolongadas, podendo ocorrer estados de mal epilético com clonias uni ou bilaterais.

A partir do 2º ano de vida, verifica-se uma deterioração cognitiva, associada ao aparecimento de múltiplos tipos de crises (mioclonias, ausências atípicas, convulsões parciais complexas, hemiclônicas, atônicas e tônico-clônicas generalizadas) e, com frequência, uma marcha instável por ataxia ou sinais piramidais. A febre, mesmo baixa, é um fator desencadeante importante das convulsões, mas nalguns casos mesmo doenças não-febris, vacinas ou ambientes quentes podem precipitar as crises.

Depois dos 5 anos existe habitualmente uma estabilização do quadro clínico, com um espectro que vai de um *deficit* cognitivo profundo a uma criança com problemas de aprendizagem, mas com potencial para uma autonomia social e económica, quando adulto. Eulália Calado (2011).

Embora a frequência das crises diminua à medida que a criança se desenvolve, o prognóstico a longo prazo é pobre, com comprometimento cognitivo persistente e problemas comportamentais. A Síndrome de Dravet está associada a um risco aumentado de morte súbita na infância, principalmente entre os 2 e os 4 anos de idade.

Atualmente o panorama da investigação e a criação de medicamentos exclusivamente para o Síndrome de Dravet abriu novas possibilidades. Em Espanha já saíram os primeiros resultados do teste de um novo medicamento (o epidiolex) à base de canabidiol (extrato de cannabis) com resultados muito bons na redução de crises. Entretanto um novo medicamento (a fenfluramina) vai entrar em fase de testes e outros estão a percorrer o caminho. Os investigadores preveem que nos próximos anos e existência de cinco novos medicamentos exclusivamente para esta doença.

Em Portugal, a Associação Síndrome de Dravet (ASDP), é uma associação de familiares e amigos, foi constituída legalmente em 2015 (a 22 de julho) tendo sido a primeira assembleia em 10 outubro. Esta associação tem uma página na Internet, que se encontra em construção, segundo informação de uma mãe.

No facebook, existe um grupo privado para os familiares para partilhar informação útil ou se apoiarem, ou ainda darem notícias das suas crianças. Também recolhem informação sobre as crianças e jovens para uma base de dados que possa ser partilhada com outros países.

Não sendo uma Síndrome nova a sua descrição e catalogação não tem ainda 50 anos. Mas o mundo da epilepsia é um buraco negro na história da saúde.

PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1 - PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

É na escola que as crianças criam laços afetivos com as outras crianças. Relacionando-se umas com as outras, aprendem a traçar estratégias ao nível emocional, afetivo e relacional.

A inclusão não pode ser apenas uma orientação do sistema educativo e a sua aceitação acrítica no discurso dos professores; a inclusão é um processo que se vive e experiencia dentro da sala na relação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, com os seus pares e professores.

Marchesi (2001) refere que a evolução das escolas inclusivas é um longo processo e que não se organiza de um momento para outro.

Alguns professores demonstram inquietação pelo facto de terem dentro da sua sala um aluno “diferente”, pois preocupam-se em cumprir as metas curriculares para os restantes alunos. Além da heterogeneidade das turmas, devido às dificuldades de aprendizagens e aos diversos comportamentos irregulares apresentados por alguns alunos, os professores, por vezes, não estão preparados para trabalharem com alunos com NEE.

No entanto, a articulação das atividades pedagógicas e a interação entre as crianças com NEE e os seus pares é extremamente enriquecedora. Experiências de trabalho cooperativo e de diversificação de tarefas referidas por Leite (2005) parecem ser propícias a um clima favorável de aprendizagem.

No 1º Ciclo, os alunos com Necessidades Educativas Especiais, estão cada vez mais incluídos na sala de aula, participando nas atividades da turma, interagindo para a plena

inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Mas os processos de socialização passam também pela aceitação dos pares e, esse processo é mediado pelo professor em situações de sala de aula e noutras situações escolares, tais como no recreio e na cantina.

Na cidade de Beja, existem 4 casos conhecidos, de crianças com a Síndrome de Dravet, e corretamente diagnosticados, todos eles acompanhados por uma neuropediatra de desenvolvimento. O José é o mais velho, vai completar 10 anos em Junho, mas entre os casos que conhecemos em Portugal é um dos miúdos do meio da tabela. Os restantes casos em Beja são meninas o que é estranho porque há mais prevalência da doença em rapazes. Os dois casos mais recentes são meninas com menos de 2 anos (o síndrome é detetado logo no 1º ano assim que as convulsões começam a surgir).

Na Associação Síndrome de Dravet estão registadas perto de 30 famílias mas sabe-se que existem cerca de 100 casos em Portugal. Esta associação está a fazer um grande esforço para que os neuropediatras criem um centro de referência para o Dravet em Portugal.

De referir que estas famílias Dravet, têm como interesse maior, neste momento, a criação de recursos e estratégias pedagógicas específicas para as suas crianças. Isto é, sabendo que na investigação e na criação de novos medicamentos não podem intervir muito, mas podem intervir nos contextos em que eles se integram (meio familiar e meio escolar), de modo a potenciar o seu máximo desenvolvimento, integração e equilíbrio.

Este facto fez com que nos interessássemos pelo tema. Como um dos fatores que a escola inclusiva mais favorece é a interação entre pares levantámos a questão:

- Será que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais interagem de forma positiva com os seus colegas com a Síndrome de Dravet, no 1º Ciclo do Ensino Básico?

1.1 - Formulação dos objetivos do estudo

Face ao problema apresentado, o objetivo global da presente investigação é: Conhecer os fatores facilitadores da interação entre crianças do 1º ciclo que não apresentam limitações no desenvolvimento, nem incapacidades limitantes e os seus colegas com a síndrome de Dravet.

Deste grande objetivo decorrem outros mais específicos que se podem considerar como os orientadores da investigação:

- Analisar as atitudes dos colegas em relação à inclusão de alunos em sala de aula, com síndrome de Dravet.
- Conhecer os possíveis constrangimentos ao nível da interação entre colegas/aluno e aluno/professor.
- Sinalizar as estratégias que possibilitam a comunicação entre os alunos com a síndrome de Dravet e os seus pares e os professores.

2 - PARTICIPANTES

Este estudo centra-se numa escola, a amostra é restrita a duas turmas que incluem alunos com síndrome de Dravet, cada uma com 20 alunos, as respetivas professoras titulares, professores do Educação Especial e que trabalham com as crianças.

A Maria e o José apresentam um atraso global de desenvolvimento psicomotor, que se reflete ao nível motor (nas várias áreas de motricidade global: coordenação motora,

equilíbrio, tonicidade, orientação espacial, reconhecimento corporal e lateralidade, bem como a de motricidade fina: pinças e pegas manuais), quer ao nível das áreas de comunicação, expressão e percepção.

3 - METODOLOGIA

Methodos significa organização e *logos*, estudo sistemático, pesquisa e investigação, pelo que para Fonseca (2002), metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

A metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

O nosso trabalho baseou-se num estudo exploratório, descritivo, para procurar encontrar respostas às questões colocadas.

Neste estudo, pretendemos conhecer a interação de duas crianças com síndrome de Dravet em contextos diferentes (sala de aula e recreio), observando a interação entre elas, os seus colegas e professoras.

3.1 - Modelo de Investigação

A metodologia utilizada enquadra-se no modelo de uma metodologia exploratória de carácter descritivo, na medida em que é aquela que melhor se adapta ao grupo restrito de alunos de duas turmas e às respetivas professoras titulares, pertencentes à Escola Básica de Santiago Maior, Agrupamento nº1 de Beja.

Para Carmo e Ferreira (2008), os dados de uma investigação descritiva são, normalmente recolhidos através da aplicação de um questionário, entrevistas ou a utilização da observação direta. Tendo várias etapas: definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou questões de investigação, definição do público-alvo e escolha da técnica de recolha de dados.

Para Fortin (2009, p.237) “... o estudo descritivo simples consiste, quer em descrever um conceito relativo a uma população, como um estudo descritivo simples, quer em estudar um caso ou identificar as características de uma população no seu conjunto.” Neste estudo descritivo são utilizados métodos qualitativos.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Este método qualitativo permite-nos responder às questões relativas a esta dissertação que implicam a exploração, a descrição e a compreensão de comportamentos e interações. “ *Servem para penetrar na significação das palavras ou dos comportamentos dos indivíduos, colocados em diferentes situações não provocadas*” Benoliel (1984). (citado por Fortin, 2009, p.291).

3.2 – Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

De acordo com Denzin (1970), o investigador deverá recorrer a diferentes métodos de recolha de dados que lhe permitam uma triangulação de informação. Mas segundo Paul (1996) e Jick (1984 como citado em Cox & Hassard, 2005) a triangulação mas possibilita uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo. Para Flick (2005) a triangulação é considerada como uma forma de combinar vários métodos qualitativos entre si, por sua vez Kelle (2001) evidencia a complementaridade conseguida através da integração de diferentes perspetivas no fenómeno em estudo. Ainda sobre este tema Kelle & Erzberger (2005) valorizam a possibilidade de descobrir paradoxos e contradições.

Neste estudo foram utilizadas várias técnicas tendo em conta o público-alvo: análise documental; observação direta; questionário aos alunos; entrevista semi diretivas às docentes titulares de turma, professores do Educação Especial que acompanham as crianças, e ainda contactos informais com as mães das crianças.

3.3- Técnica da Análise Documental

Antes do início do trabalho, foi entregue um pedido de autorização para a realização deste estudo, na secretaria do agrupamento, dirigido ao diretor com a finalidade de livre acesso aos participantes e à documentação necessária. Este pedido de autorização veio deferido (apêndice I, p. 119).

Seguidamente, as docentes titulares de turma, as docentes de educação especial e encarregados de educação dos alunos com a síndrome de Dravet, foram informados do objetivo do estudo e da metodologia utilizadas. Também assinaram um termo de consentimento informado (apêndice II, p. 120) e prontificaram-se imediatamente em facilitar informações e os documentos necessários para o estudo.

Pudemos consultar e analisar os Programas Educativos Individuais (PEI) e os Currículos Educativos Individuais (CEI) bem como, outros documentos constantes nos processos individuais dos alunos. Dos dados recolhidos podemos afirmar que: Os dois alunos com Síndrome de Dravet: A Maria e o José (nomes fictícios) estão perfeitamente incluídas nas suas turmas, onde passam grande parte do tempo e frequentam também a Unidade de Multideficiência.

A Maria foi acompanhada pela equipa de intervenção precoce, na creche. No 1º ciclo, foi implementado um Programa Educativo Individual (PEI). A menina foi incluída numa turma reduzida, onde passa a maior parte do tempo, e beneficia de apoio

em fisioterapia e em terapia da fala. Com base no Dec. Lei 3/2008, esta menina usufrui das seguintes medidas:

a) Apoio Pedagógico Personalizado

- Trabalho a pares;
- Aprendizagem em colaboração com os colegas;
- Relacionar os conteúdos com a vivência da aluna;
- Levar a aluna a verbalizar ou a comunicar as instruções e os conteúdos aprendidos.

d) Adequações no processo de avaliação

e) Currículo Específico Individual (CEI)

Dos dados recolhidos há a realçar o trabalho colaborativo, uma vez que pode favorecer a interação entre os colegas.

No que se refere às atividades de vida diária é autónoma em grande parte das mesmas mas necessita de supervisão pois com frequência se esquece de realizar todas as tarefas inerentes à atividade. Sabe ir sozinha à casa de banho, mas nem sempre puxa o autoclismo, ou se limpa de forma correta. Necessita de ser alertada para a lavagem das mãos após o uso do WC. Colabora no despir e vestir mas apresenta maior dificuldade a vestir. Também colabora na lavagem dos dentes. Não sabe desabotoar e abotoar botões.

Come sozinha desde que goste dos alimentos, mas não os sabe cortar. Na escola e em casa desloca-se de forma orientada entre os espaços e sem dificuldade.

As suas grandes dificuldades prendem-se com a linguagem verbal embora consiga comunicar o que pretende através do olhar, apontar, recusar afastando com a mão e

acenando com a cabeça. Vocaliza alguns sons. Compreende quase tudo do que lhe é dito e que faz parte das suas rotinas diárias.

Os seus tempos de atenção são muito curtos. Não se fixa nas atividades, tentando executá-las de forma rápida para as concluir. Recusa muitas vezes fazer atividades orientadas com jogos didáticos. Gosta particularmente de dança, música, pintura com pincel, atividades de educação física e manuseamento de equipamentos tecnológicos: computador, telemóvel e televisão. É bastante meiga e gosta muito de mimos. Gosta de estar com os colegas e de realizar atividades em conjunto. Conta até 3, sempre a partir do 2, embora verbalize sons mas sempre muito próximos uns dos outros.

A nível académico realiza apenas com ajuda de mão sobre mão as tarefas de pintar dentro de contornos, fazer o traço sobre as letras ou desenhos ponteados. Começa agora a conseguir cortar com a tesoura, mas ainda mastiga um pouco o papel e não consegue fazê-lo seguindo um traço a direito. Necessita de posicionamento correto da mão para iniciar o corte.

O José tem vindo a ser acompanhado pela Intervenção Precoce até à entrada no 1º ciclo escolar. Beneficia dos apoios de Terapia da Fala, Fisioterapia e Psicomotricidade.

Conforme previsto no seu Programa Educativo Individual (PEI), o José beneficia das seguintes medidas:

a) Apoio Pedagógico Personalizado

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível de organização, do espaço e das atividades:
 - Redução do número de alunos do grupo turma (de acordo com o Despacho normativo 7/B/2015 de 7 de maio);
 - Diferenciação pedagógica;

- Trabalho de tutoria e em pequeno grupo;
 - Aprendizagem em colaboração com os colegas;
 - Apoio específico individualizado.
- b) O estímulo e o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
 - c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
 - d) Desenvolvimento de competências específicas, contempladas no seu Currículo Específico Individual.
 - Adequações no processo de avaliação;
 - Currículo Específico Individual.

Tal como da análise ao programa educativo da Maria também podemos realçar a tutoria e o trabalho colaborativo que vai certamente favorecer a interação entre pares,

Em relação às características do José sabemos que o Tónus Muscular apresenta uma desadequação tónica às atividades propostas. Existe uma flutuação entre períodos de hipertonidade com hipotonidade.

O José é um menino simpático, denotando-se que a expressão de linguagem é reduzida. Inicialmente o aluno demonstrou interesse em desenvolver as atividades propostas, no entanto por vezes manifesta comportamentos de recusa perante algumas tarefas.

No que diz respeito à linguagem, apresenta ainda muitas limitações na iniciação da conversação, bem como na manutenção dos tópicos de conversa. A estruturação morfosintática no discurso, o José já produz mais frases sem necessitar de modelo ou

reformulação dos enunciados. Apresenta ainda algumas frases estereotipadas. Na articulação verbal apresenta dificuldades em produzir sons como o /l/, /r/ e /R/. Sendo estas alterações consistentes, não têm grande interferência na inteligibilidade do discurso.

As suas aquisições a nível académico são ainda muito elementares: Consegue escrever letras maiúsculas de imprensa, passando por cima do tracejado, apenas com pistas verbais da direção do traço. Identifica algumas palavras, associando-as à imagem. Identifica os números até 9, mas com pouca consistência, associando-os à quantidade. Monta puzzles simples, jogos de encaixe, lotos de associação, faz enfiamentos.

Para pintar um desenho necessita que se coloque a mão do adulto sobre a sua pois não imprime força no lápis para pintar nem mantém por muito tempo o olhar na atividade. Gosta de participar nas atividades da turma. Na Atividade Física e Desportiva, gosta de correr e andar com uma bola. Tem a obsessão pela cor azul e por limpezas e atividades domésticas.

A Maria e o José necessitam constantemente da ajuda dos professores ou dos seus colegas para a realização das suas aprendizagens académicas.

A Maria e o José são crianças muito meigas e simpáticas, gostam do contacto com os seus pares e professoras pelo que, é muito positivo essa interação com os seus pares.

3.4 – Observação Direta

Neste estudo utilizou-se a observação direta, que permitiu observar informalmente a interação das crianças nos intervalos, em atividades com os seus pares ou em sala de

aula. Segundo Carmo e Ferreira (1998), observação é saber observar, implicando confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar. É o saber selecionar informação pertinente de modo a poder descrever, interpretar e agir. Para uma observação direta há dois aspetos importantes: a capacidade do observador de se distanciar do objeto observado e também a capacidade para interpretar e questionar um dado comportamento num determinado contexto.

Sousa (2009) menciona, que são necessários alguns critérios específicos, para garantir uma observação adequada e cada critério deve apresentar rigor. Este autor apresenta os seguintes critérios gerais para o observador:

- ✓ observa os factos e não os julga;
- ✓ é neutral, não tomando partido;
- ✓ é objetivo, não especula, não interfere;
- ✓ suscetível a que outro observador observe o mesmo nas mesmas situações;
- ✓ tenha um registo factual.

Segundo Sousa (2009,p.127), *“O registo dos dados está, nestes sistemas, muito dependente das capacidades percetivas do observador, da sua sensibilidade, treino e fluência oral ou facilidade de escrever.”*

A utilização desta técnica permitiu ao observador observar a dinâmica de grupo (na sala de aula e nos recreios) utilizando o uso de registo sem influenciar o grupo-alvo. Foi elaborado um guião de observação, para além de um bloco de notas onde se registou os factos inesperados as, interpretações e outras informações qualitativas úteis e pertinentes.

3.5 - Entrevista

Para Bogdan e Biklen (1994) nas entrevistas, devem-se evitar perguntas que tenham com respostas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração.

Uma entrevista deve ser estruturada e planeada com muito cuidado. A interação direta entre o investigador e o entrevistado é fundamental como técnica de entrevista. Numa interação direta ou presencial deve-se saber gerir três problemas (Carmo e Ferreira, 1998):

- A influência do entrevistador no entrevistado (pela forma como coloca as questões, induzindo as respostas ou pelo modo de excluir respostas possíveis);
- As diferenças que entre eles possam existir (de género, idade, sociais e culturais);
- A sobreposição de canais de comunicação.
 - No início da entrevista, o entrevistador deve:
 - Fazer uma breve síntese enquadadora;
 - Proporcionar um ambiente de confiança ao entrevistado;
 - Saber escutar sem interromper, deixando o entrevistado exprimir-se com as suas próprias palavras e ao seu ritmo;
 - Controlar o fluxo de informação fazendo de suporte ou de focagem para obter a informação pretendida;
 - As questões mais melindrosas devem ser feitas no final da entrevista quando houver um clima de confiança e enquadradas por questões prévias.

Carmo & Ferreira (2008) apresentam a tipologia de Madeleine Grawitz que classifica as entrevistas em três grupos: predominantemente informais (entrevista clínica e entrevista em profundidade), mistas (entrevista livre e entrevista centrada) e predominantemente formais (entrevista com perguntas abertas e entrevista com perguntas fechadas). Estas entrevistas variam de acordo com a liberdade dada ao entrevistado e o grau de profundidade da informação que se pretende obter.

Ghiglione e Matalon (1997), citados por Sousa (2009), indicam que a linguagem utilizada na entrevista deverá:

- Ser acessível;
- Permitir uma resposta;
- Motivar o entrevistado a responder, inculcando não existem respostas erradas;
- Adaptar-se às circunstâncias, às características do entrevistado.

A construção do guião de entrevista partiu das questões levantadas neste estudo, tendo em conta ainda os resultados dos estudos de Morgado e Félix (1998), Ribeiro (2004) e Tessaro (2004). Pretendeu-se que as perguntas fossem:

- ✓ bem organizadas;
- ✓ coerentes;
- ✓ configuradas de forma lógica;
- ✓ organizadas por temáticas.

O guião (Apêndice 2) foi constituído por onze blocos temáticos procurando recolher informação no sentido de atingir os objetivos visados. Assim, o guião da entrevista foi elaborado conforme se apresenta da seguinte forma:

Tema A - Legitimação da entrevista e motivação

Tema B - Perfil dos entrevistados

Tema C – Inclusão

Tema D - Organização da escola

Tema E - Barreiras/facilitadores face à inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada

Tema F - Trabalho de cooperação

Tema G - Perceções sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Dravet na sala de aula

Tema H - Interações dos alunos Com Síndrome de Dravet na turma

Tema I - Interação dos alunos com Síndrome de Dravet em espaço escolar extra sala

Tema J - Expetativas para o futuro dos alunos com Síndrome de Dravet

Tema K – Agradecimentos e comentários finais

A entrevista, foi aplicada às professoras titulares e professoras de Educação Especial que apoiam estas turmas, incidiu sobre os constrangimentos que surgiram na sala de aula; que estratégias adotaram, para criar um ambiente favorável às aprendizagens e ao relacionamento entre os colegas; e refletir sobre se há ou não a necessidade de uma eventual mudança de comportamentos e atitudes por parte das pessoas.

As entrevistas foram individuais, aplicadas às professoras nas respetivas salas de aula onde trabalham, sem alunos, num ambiente calmo e sem ruídos. Procurámos criar empatia nos entrevistados, evitando sugerir ou induzir respostas e manter um clima

cordial de diálogo afetivo/emocional. Usámos a postura de disponibilidade e atitude positiva para favorecer a expressão e obter um discurso válido em relação ao objeto de pesquisa.

As entrevistas foram registadas através de gravação, previamente autorizada pelos entrevistados.

3.6 - Questionário

As docentes titulares de turma mostraram-se disponíveis e concordaram em que o investigador aplicasse os questionários nas suas salas de aulas.

O questionário aplicado aos alunos, de uma turma do 2º ano e outra de 4º ano de escolaridade, foram elaboradas questões diretas e com uma linguagem clara e objetiva, tendo em conta a o público-alvo.

Foi desenvolvido um questionário, com perguntas adequadas às faixas etárias dos alunos. As perguntas foram formuladas de forma clara, objetiva e numa linguagem acessível aos sujeitos inquiridos. O questionário incidiu sobre a relação que desenvolveram com os seus colegas com necessidades educativas especiais e está dividido em quatro partes. Na primeira parte, está a identificação do ano, em que o aluno está inserido, a idade e o sexo. Na segunda parte, refere-se se conhecem algumas das dificuldades da aluna ou do aluno na sala de aula e como se relacionam. Na terceira parte, são abordados a interajuda nas atividades na sala de aula. E por fim, na quarta parte do questionário, os alunos respondem a questões sobre as atitudes corretas e menos corretas no recreio.

A utilização do questionário aos alunos na sala de aula permitiu ao observador uma maior rapidez de recolha dos questionários e de sistematização e uma maior simplicidade de análise de dados.

3.6.1 - Pré-teste do questionário

Após a elaboração do questionário, torna-se necessário saber se todas as questões seriam compreendidas da mesma forma por todos os participantes; se o seu grau de dificuldade seria adequado; se os participantes não o considerariam aborrecido; e qual o seu tempo de realização (Carmo & Ferreira, 2008). Estas verificações constituem o pré-teste.

O pré-teste do questionário foi respondido por cinco alunos de cada turma, estes alunos conhecem e trabalham com os colegas com Síndrome de Dravet. Antes de responderem ao questionário os alunos foram informados da finalidade do pré-teste. As questões foram as mesmas para os dois questionários só foram alterados os nomes fictícios dos alunos com Síndrome de Dravet que integram cada turma (Maria ou José).

Foram verificados os seguintes aspetos:

- Os alunos questionaram a afirmação 2.2, pois eles não conhecem todas as dificuldades dos alunos com Síndrome de Dravet. Pelo que se alterou a questão e acrescentou-se a palavra “algumas” dificuldades.
- Os alunos também tiveram como opinião, e todos concordaram, que deveria haver a opção “às vezes”, para responderem de uma forma mais concreta a algumas

questões colocadas. Esta alteração implicou acrescentar mais uma coluna neste quadro.

- Verificou-se que o tempo de resposta ao questionário era de 20 minutos.

Foram efetuadas as alterações necessárias, tendo o questionário definitivo ficado conforme se apresenta no documento em anexo 1.

Por fim o questionário foi aplicado aos alunos das duas turmas; 16 alunos do 2º ano, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, e 19 alunos do 4º ano, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Os questionários foram aplicados com a presença do observador, pelo que este recolheu-os após o preenchimento dos mesmos.

Os alunos mostraram-se muito interessados e participativos, pelo que a aplicação do questionário decorreu muito bem.

PARTE III -

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1 - ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do trabalho, procurámos fazer uma análise de todos os dados o mais rigorosa possível, de forma a reunir os elementos necessários ao nosso estudo.

Segundo alguns autores como, Ghiglione & Matalon (1992), Estrela (1994), podem ser utilizados vários métodos para recolher informação, mas estes só serão úteis se forem tratados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é um processo de organização sistémica de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo recolhidos ao longo de toda a investigação, com o principal objetivo de aumentar a compreensão dos factos e de nos dar a possibilidade de apresentar aos outros aquilo que se encontrou.

Assim, o tratamento de dados realizou-se através da análise ao conteúdo de documentos, das respostas aos questionários, às entrevistas efetuadas, assim como ao registado nos protocolos de observação

Ao longo da fase de análise de dados, Wolcott (1994) destaca três momentos cruciais: a descrição, a análise e a interpretação.

- A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador.
- A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave.
- Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

Por sua vez Miles e Huberman (1994, p.10), afirmam que a análise qualitativa de dados inclui como procedimentos fundamentais: “a redução dos dados, a apresentação dos dados e a verificação/desenho de conclusões” A redução dos dados incide sobre o processo de seleção, simplificação, abstração e transformação destes, através de uma codificação e categorização. A apresentação dos dados inclui o recurso a vários tipos de matrizes, gráficos e tabelas, no sentido de organizar e compactar a informação para que o investigador consiga ver de forma rápida e eficaz o que está a ocorrer no estudo e conceber justificações conclusivas. A verificação/desenho de conclusões corresponde à atribuição de significados sobre toda a informação recolhida e analisada.

2 - ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

A análise dos dados permite, ou não, encontrar resposta à questão que levou à investigação e responder aos objetivos traçados

O grupo de dados analisados em primeiro lugar foram os obtidos através do questionário passado aos alunos, e que a seguir se passa a apresentar.

Quadro 1: Faixa etária e géneros dos alunos das turmas do 2º e 4º anos.

	Rapazes					Raparigas					Total				
Faixa etária	7	8	9	10	11	7	8	9	10	11	7	8	9	10	11
2º ano	7	3	-	-	-	5	1	-	-	-	12	4	-	-	-
4º ano	-	-	6	3	1	-	-	5	4	-	-	-	11	7	1

Relativamente à faixa etária dos alunos e ao género em cada turma podemos observar que tanto no 2º ano como no 4º ano há mais rapazes que raparigas, totalizando 20 rapazes e 15 raparigas.

- **Análise descritiva do questionário aos alunos**
 - **Reconhecimento das dificuldades**

A análise à questão **2.1.** sobre se a Maria/o José estava na sua turma permite-nos afirmar que **todos os alunos conhecem a Maria e o José.**

No que se refere à questão 2.2. referente às **dificuldades da Maria/do José os resultados divergem:** no **2º ano**, verificamos que **14 alunos conhecem algumas das dificuldades da Maria** e 2 alunos responderam que não as conheçam. **No 4º ano 15 alunos responderam que conheciam as dificuldades do José**, 2 responderam que às vezes e 2 que não sabiam. Pelas respostas dos alunos 2º ano podemos deduzir que os colegas da Maria pensam que ela tem outras dificuldades para além daquelas que eles conhecem.

Quisemos saber como situavam os colegas as dificuldades da Maria/José e pela análise às questões 2.3; 2.4;2.5;2.6 (Apêndice 5) podemos afirmar que a grande maioria dos colegas consideram **que têm dificuldades em falar e em aprender e que não têm dificuldades em andar e em rir, o que significa que os colegas lhes reconhecem competências que permitem a interação.**

▪ Interação em sala de aula

As duas últimas capacidades referidas são, a nosso ver, importantes para a interação (andar= a acompanhar; rir = comungar com algo) e podem facilitar o relacionamento já que reconhecem que a fala está comprometida.

A questão 2.7 prendia-se diretamente com a interação individual e a 2.8 com a interação em grupo. Nas duas turmas todos responderam que têm um bom relacionamento com a Maria/com o José.

Rodrigues-Lima (2007) afirma que a inclusão unifica-se pela participação ativa de todos os alunos com ou sem NEE na mesma sala e na mesma escola. Corroborando o que foi dito anteriormente, Bautista (1997) menciona que a idade escolar é a altura ideal para se estabelecerem bases sólidas na relação da criança com o seu meio. A escola, é o ambiente propício às interações sociais e é onde a criança vai encontrar o seu grupo de amigos, para com eles partilhar as suas vivências, sendo por isso necessário adotar uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração.

Por estas razões quisemos saber se os alunos com o síndrome de Dravet participavam das atividades da sala (3.3) se precisavam de ajuda na sala (3.1) e se os colegas os ajudavam (3.2).

A grande maioria diz que participam, como se pode ver pelo seguinte registo:

3.2 A Maria/O José gosta de participar nas atividades da turma.
No 2º ano, 14 opinou que sim, 1 não e 1 respondeu que não sabia. No 4º ano, 16 responderam que sim, à exceção de 3 alunos que responderam que não sabiam.

Os colegas reconhecem que a **Maria e o José precisam de ajuda**, pois no 2º ano, 14 alunos responderam que a Maria precisa de ajuda, enquanto, que 1 respondeu não e 1 aluno respondeu às vezes. No 4º ano, 17 alunos responderam que sim, 1 respondeu às vezes e outro aluno disse que não sabia se o José necessitava de ajuda.

Como podemos verificar pelo apêndice 5 a grande maioria (14 em 16 no 2º ano, e 16 em 19 no 4º ano) afirmam ajudar os colegas e todos o fazem com prazer.

No que diz respeito ao trabalho conjunto como podemos constatar pela leitura do quadro nº 2 todos os alunos gostam de trabalhar com a Maria/José e que estes deviam passar mais tempo na sala.

Quadro nº2: Trabalho em sala

3.8 Gosto de trabalhar com a Maria/o José na sala de aula
Nesta questão, podemos afirmar que todos os alunos gostam de trabalhar com a Maria e o José na sala de aula. À exceção de 1 aluno, do 4º ano, que respondeu que não sabia.
3.9 Acho que a Maria/o José devia ficar mais tempo na sala de aula.
Todos os alunos do 2º ano responderam que a Maria devia ficar mais tempo na sala de aula. No 4º ano, 11 alunos responderam que o José deveria ficar mais tempo na sala, 4 não e 4 não sabia.

É de salientar que o trabalho de grupo promove o trabalho colaborativo e fomenta a interação em situações de trabalho e, por conseguinte, promove o desenvolvimento de competências comunicacionais e de participação.

▪ Interação no recreio

Porque a interação no espaço escolar não acontece só em sala de aula é importante analisar as questões referentes à interação no recreio apresentadas no quadro nº 3

Quadro nº 3: Interação no recreio

4.1 No recreio brinco com a Maria/o José.
No 2º ano, 7 alunos responderam que sim, 6 não e 3 às vezes. No 4º ano, 13 alunos responderam que não, 3 sim, 2 às vezes e 1 que não sabia.
4.2 Os meus colegas também brincam com a Maria/o José.
No 2º ano, 8 alunos disseram que sim, 5 não e 3 às vezes No 4º ano, 7 responderam que sim, 4 não, 1 às vezes e 7 não sabiam.
4.5 Brinco mais com os meus outros colegas da sala.
No 2º ano, 10 disseram que sim, 3 não e 3 às vezes. No 4º ano, a maioria, 18, respondeu que sim e 1 aluno não sabia.

As respostas à questão 4.1 mostram que as crianças mais novas têm mais facilidade em aceitar o diferente nas suas brincadeiras do que as mais velhas, talvez porque entre os mais novos os jogos sejam regidos por menor número de regras.

Como se apresentou na primeira parte deste trabalho a interação permite desenvolver o fator afetivo, sentimentos de proteção, ajuda, amizade e aceitação das diferenças e das individualidades de cada um. Estes aspetos são essenciais para a formação de futuros cidadãos mais compreensivos e que respeitem as diferenças existentes na sociedade atual.

Em síntese: Após a análise das questões, podemos concluir que os alunos com Síndrome de Dravet são bem aceites no grupo de pares, revelando os seus colegas uma atitude bastante favorável à sua inclusão na turma e na escola, ou seja **aceitam-nos como elementos do grupo, sendo este um fator facilitador da interação**. Pires (2010) menciona que no processo do relacionamento entre pares, os sentimentos de pertença à turma e o suporte (percebido pela criança) do professor e dos pares são os mais críticos para a aprendizagem, tendo influência sobre a motivação escolar e o sucesso académico. O grupo de pares pode ser mais importante do que os professores ou qualquer adulto para um envolvimento escolar eficaz. Deste modo, as interações positivas com o grupo de pares constituem predispões significativos de uma boa adaptação escolar da criança, constituindo assim um elemento essencial para a promoção das suas competências sociais.

3 - ANÁLISE DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA

Esta observação é uma observação não-sistematizada em que o observador não tinha nada previamente planeado, ficando atento aos comportamentos e interações dos alunos com a Síndrome de Dravet no início das aulas e nos recreios com os seus colegas. O observador foi registando numa grelha (Apêndice VI e VII) aqueles comportamentos ou atitudes que sucedem casualmente e que do ponto do observador tinham significado para a investigação.

Cada observação teve a duração de 5 minutos tanto para a Maria como para o José.

Fizemos uma observação direta em três dias diferentes, incidindo no período da manhã, quando as crianças chegavam à sala de aula e quando iam para o recreio.

Esta grelha de observação está dividida em:

- ✓ Identificação do aluno;
- ✓ Local onde ocorreu a observação;
- ✓ A data, a hora (duração da observação);
- ✓ Registo da observação;
- ✓ Observações pelo investigador.

- **Análise das Grelhas de observação direta da Maria**

A análise aos dados, constantes no Apêndice nº VI, p. 95, à observação da Maria, permite-nos afirmar que esta gosta de interagir com os colegas, dirige-se a eles pelo seu nome e cumprimenta-os afetuosamente. É recebida com afeto por todos. Há colegas que a ajudam. Por fim, também podemos concluir que a Maria participa nas rotinas da sala.

No que se refere ao recreio pequenos grupos de colegas gostam de interagir com a Maria quer na sala de multideficiência quer no espaço do recreio.

- **Análise das Grelhas de observação direta do José**

Ao analisar os dados constantes no Apêndice nº VII, p. 97, respeitante à observação do José, podemos comprovar que ele revela alguma autonomia nas suas atividades rotineiras sob a supervisão da professora ou dos colegas. Na sala de aula, observamos

que os colegas gostam de interagir com o José, no entanto, desenvolve um trabalho mais individualizado com as professoras. Os seus colegas demonstram muito carinho pelo José e este pelos colegas.

Nos momentos de recreios e na sala de multideficiência, mesmo estando sempre acompanhado por um adulto, o José interage com alguns colegas, formando um grupo reduzido. Observamos o cuidado que os colegas têm para com ele.

Os dados recolhidos durante as observações permitiu-nos concluir que há uma boa interação entre os alunos com síndrome de Dravet e os seus pares, mas não podemos deixar de assinalar o grau de superproteção dos colegas para com os alunos alvo do estudo. Apesar desta comprovação é inegável **que a relação afetiva positiva entre pares é um fator facilitador da inclusão.**

4 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como anteriormente referimos, analisaram-se as entrevistas segundo a técnica de análise de conteúdo.

Holsti (1986), mencionado por Sousa (2009), define análise de conteúdo como “Um método de investigação especificamente desenvolvido para investigar uma serie de problemas em que o conteúdo da comunicação serve como base de inferência”.

Como procedimento na análise do conteúdo das entrevistas, utilizámos uma contagem frequencial, através das frequências obtidas, em cada categoria, de expressões que são mais relevantes.

O primeiro bloco das entrevistas disse respeito à caracterização das participantes. Os dados referentes a esse bloco constam no quadro nº 4.

Quadro nº 4: Características pessoais e profissionais dos entrevistados.

	Idade	Formação Inicial	Formação contínua especializada no âmbito das NEE	Nível de Ensino	Tempo de serviço	Situação profissional:	Experiência com alunos com NEE
P1	55 anos	Licenciatura 1º ciclo	Frequenta o Mestrado em Educação Especial	1º Ciclo	30 anos	Quadro de Agrupamento	Em sala de aula
P2	52 anos	Curso de Magistério Primário	Não tem	1º Ciclo	29 anos	Quadro de Agrupamento	Em sala de aula
P3	53 anos	Curso de Magistério Primário	Pós-graduação/Especialização em Necessidades Educativas especiais-dominio cognitivo e Motor Mestrado em Educação Especial- dominio Cognitivo e Motor	Grupo 910 mas com crianças do 1º Ciclo	29 anos	Quadro de Agrupamento	13 anos a trabalhar com crianças com NEE.
P4	55 anos	Educadora de Infância	DESE em Educação Especial	Grupo 910 Pré-escolar e 1º Ciclo	32 anos	Quadro de Agrupamento	30 anos

Da análise aos dados apresentados no quadro nº 4, podemos concluir que a faixa etária das docentes está compreendida entre os 52 e os 55 anos. As professoras pertencem ao Quadro de Agrupamento, duas lecionam ao nível do 1º ciclo, duas pertencem ao grupo 910 e trabalham com crianças do 1º ciclo, mas uma também trabalha com crianças do pré-escolar. Só uma docente não tem formação especializada no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, mas todas têm experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais. O tempo de serviço das professoras varia entre os 29 e os 32 anos.

4.1 - Análise dos Conteúdos das Entrevistas por subcategorias

As transcrições das entrevistas das professoras participantes no estudo foi objeto de análise segundo a técnica de análise de conteúdo. Após os procedimentos que são inerentes a esta técnica (Apêndice IX, p.130) passamos a analisar as categorias, sendo a mais relevante a categoria que tem o número maior de frequência e cujos dados constam no quadro nº 5.

Quadro nº5: Apresentação dos dados referentes à categoria Inclusão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Freq
INCLUSÃO	<u>Conceito</u>	6
	<u>Vantagens</u>	30
	<u>Barreiras</u>	8
	<u>Falta de tempo (3)</u>	
	<u>Qualificação (3)</u>	
	<u>Desrespeito pela legislação (1)</u>	
	<u>Barreiras Físicas (1)</u>	21
	<u>Atitudes inclusivas</u>	
		Total 65

Podemos verificar, pela leitura do quadro, que a categoria Inclusão subdivide-se em três subcategorias evidenciando-se a subcategoria – vantagens - com 30 unidades de registo, seguida de - atitudes inclusiva - com vinte e uma e barreiras com 8.

Todas as professoras concordaram que a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares é bastante positiva. Afirmaram que a Inclusão é uma vantagem e é muito importante para todas as crianças com ou sem deficiência.

“Ganha a criança porque convive com outras crianças e ganham os outros que não revelam uma problemática específica.” (P2, apêndice IX p.130)

Podemos inferir por estes dados que a inclusão é neste Centro escolar possível porque os atores educativos manifestam atitudes inclusivas. As participantes consideram **vantagens** na inclusão desde a partilha do espaço sala de aula que se torna mais rico para todos (professores e alunos); a promoção do desenvolvimento social da criança e também nível das aprendizagens académicas; mais cooperação entre todos, mais respeito pela diferença (por todas as pessoas); mais interação entre alunos, técnicos e professores; maior compreensão e aceitação do outro.

O princípio de uma escola inclusiva assenta na construção de um sistema inclusivo direcionado para encontrar respostas para as necessidades de cada um e onde haja uma responsabilidade acrescida da parte do pessoal da escola para se moldar, isto é, se adaptar às necessidades das crianças. (Correia, 2003).

As professoras entrevistadas também manifestaram conhecer o **conceito de inclusão** como se pode comprovar pelos seguintes excertos:.

“ (...) só existe Inclusão numa turma se os alunos todos tiverem as mesmas oportunidades para desenvolverem as suas aprendizagens.” (P3, apêndice IX, p.130).

Ferreira (2007) corrobora esta ideia ao considerar a inclusão como uma proposta educativa comum e abrangente que representa a concretização dos ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.

“As crianças com necessidades educativas especiais devem se sentir parte integrante da escola e na qual sejam consideradas as especificidades de cada aluno.” Os alunos são parte integrante da escola, (...).(P4, apêndice IX, p.130)

Defendendo uma permanência cada vez maior, nas turmas, onde estejam incluídas, como defende P3:

“(...) os meninos com multideficiência devem de estar o maior tempo possível nas suas turmas.” (P3, apêndice IX, p.128)

Para haver inclusão o aluno que apresente necessidades educativas especiais, deverá ser inserido na sala de aula regular, juntamente com os colegas. (Alper et al., 1995; Correia, 2008).

Relativamente às **barreiras** da inclusão, as professoras P1, P2, P3 e P4 (apêndice IX, p.128), informaram que uma das maiores preocupações é a falta de tempo, o não haver horários, apoios e terapias necessárias às problemáticas de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Correia, (2008) menciona de que, pelas exigências educativas no trabalho com alunos com NEE, pela falta de tempo e formação, pela falta de recursos humanos e materiais (...) os professores tendem a sentir-se frustrados.

P1 refere, também, que, devido às metas definidas pelo ministério da educação e aos conteúdos cada vez mais exigentes, lamenta que o tempo que trabalha com a sua aluna é

muito pouco “(…) a falta de tempo para trabalhar com esses miúdos como deve de ser.” ((P3, apêndice IX, p.128)

A carga de conteúdos extensos a lecionar, principalmente nos terceiros e quartos anos, deixa muito pouco tempo livre aos alunos e professoras para desenvolverem mais atividades de interação e de exploração sensorial que estes meninos precisam de explorar com os seus pares.

Podemos dizer, que para as docentes, a inclusão é um direito de acesso e permanência na escolarização para uma educação de qualidade, promotora do processo de cidadania em dignas condições, ou seja, capaz de significar e promover o aprender a aprender dos alunos, e, portanto tendo a clareza de que as especificidades humanas existem com múltiplas faces que devem ser levadas em conta

Esta inclusão nas turmas, só é possível se todos os alunos tiverem as mesmas oportunidades para desenvolverem as suas aprendizagens e quando a escola considerar as especificidades de cada aluno.

Relativamente às **atitudes inclusivas**, as participantes, também concordaram que nem todos os professores têm perfil para trabalharem com crianças Necessidades Educativas Especiais. No entanto, reconhecem que a principal dificuldade que os professores encontram é a sua falta de formação nesta área.

A ausência de formação dos professores do Ensino Regular para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais compromete, assim o sucesso das medidas educativas ao limitar-lhes a capacidade de resposta quer ao nível da gestão da sala de aula e das estratégias e atividades de ensino, quer ao nível dos conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam conhecer e compreender as necessidades das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e do processo como estes

podem estar inseridos nas escolas regulares (Mesquita & Rodrigues, 1994; Mittler, 2003).

Como refere a P3:” (...) a falta de preparação ou sensibilidade de alguns professores e pessoal auxiliar para atender às diferenças, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiências mais profundas.” (P3, apêndice IX, p.128).

Correia (1999, p161) refere que o sucesso da inclusão “ dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e o seu desenvolvimento de atitudes positivas face à integração.” inclusão

“(...) fui aprendendo e estou a aprender. Estou a aprender a ter capacidade para (...)” . (P1, apêndice IX, p.128).

“(...) os bons professores não são os que trabalham com os bons alunos mas sim os que conseguem trabalhar com os alunos com dificuldades e principalmente com os alunos com deficiência.”(P3, apêndice IX, p.128)

A atitude positiva face à diferença do professor e a promoção de um ambiente educativo favorável permite uma melhor inclusão e interação entre todas as crianças e suas famílias. Como salienta Bairrão (1998) os professores são a chave para a inclusão; dado que são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com deficiência. Também Correia e cols. (1999), referem que à medida que os programas de integração aumentam, os ambientes educativos requerem uma preparação mais cuidada que vai da manifestação de atitudes positivas por parte dos professores.

“(...) o professor de ensino regular também é importante para fazer a ponte entre essa criança e o resto da turma... e às vezes também entre os pais.” (P2, apêndice IX, p.128).

A inclusão “Exige muita reflexão, “questionamento”, conhecimento e observação atenta do outro para ir de encontro às suas reais necessidades e motivações...” (P4, apêndice IX, p.128).

Os professores na área da educação especial podem e devem orientar os professores titulares, em relação a estratégias a utilizar com alunos com necessidades educativas especiais (Alper et al., 1995).

A filosofia da inclusão permite, sobretudo, o reconhecimento do direito destes alunos a interagir adequadamente e de aprenderem em conjunto com os seus pares aprendizagens similares, num espírito de desenvolvimento e de pertença, permitindo, sobretudo o diluir do estigma da deficiência.

Uma das estratégias é a interação entre pares sendo a categoria que sobressai da análise das entrevistas.

Quadro nº 6: Apresentação dos dados referentes à categoria Interação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
INTERAÇÃO	<u>Vantagens</u>	
	<u>Mais socialização</u>	10
	<u>Aceitação entre pares</u>	12
	<u>Preparação para a aceitação</u>	5
		Total 27

Verificamos pela leitura do quadro a categoria interação subdivide-se em três subcategorias evidenciando-se a subcategoria - Aceitação entre pares- com 12 unidades, seguida de - Vantagens - com 10 unidades, seguida de - Preparação para a aceitação com 5 unidades de registo.

Podemos observar que a **aceitação** da diferença por parte das outras crianças e a aprendizagem que estas fazem com os colegas são os fatores mais importantes e são facilitadores da interação, sobretudo através do exemplo de cooperação entre todos os intervenientes educativos. Existe uma maior sensibilização dos professores para trabalharem com as crianças com necessidades educativas especiais.

“Encarar naturalmente a problemática e aceitá-la. Falar das ansiedades, angústias e dúvidas (...)”(P1, apêndice XII, p.133).

A interação entre alunos diferentes ajudará a promover atitudes de aceitação e respeito pela diferença e o reconhecimento do valor de cada um e do contributo que cada um terá para dar e formará, na opinião de Costa (1996, p.161),“ (...) *uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu*”.

Os docentes devem ter uma pré-disposição e um conhecimento especializado para lidar com as problemáticas dos alunos de educação especial para os levar a gostar de aprender, potenciando interações positivas com os seus pares. É indispensável a aceitação da diferença e a promoção de um trabalho cooperativo com alunos, pais e os outros intervenientes educativos.

De acordo com o presente estudo, verificamos que as docentes se sentem capacitadas em promover a interação entre crianças com a Síndrome de Dravet e os seus pares. Esta é uma síndrome classificada como rara, havendo pouca informação sobre a mesma. A Maria e o José têm a mesma síndrome, mas apresentam um perfil de funcionalidade muito diferente. No entanto, ambos apresentam um bom relacionamento com os seus pares. Podemos assim afirmar que, nestas turmas, existe um sentimento positivo em relação à aceitação da diferença, revelando-se um dos pontos fortes da interação.

Nota-se esta aceitação nas respostas das professoras:

P1: “Mas aceitaram-na sem condições nenhuma (...).”

“(...)e convidam-na regularmente para os seus aniversários.”

“(...) todos ajudam muito no trabalho e não têm nenhum tipo de rejeição.”

Também realçaram a cooperação das outras crianças para que isso aconteça, pois todos são excelentes colegas, ajudando-os e interagindo com eles. A cooperação requer, muita, muita persistência e capacidade de análise e observação e que exige uma intencionalidade educativa, por parte das docentes.

Conforme nos refere P3:

“(...) ajudando-o sempre e elogiando os seus trabalhos quando ele os vai mostrar à turma. (apêndice XII, p.135).

Este relacionamento demonstra que existe uma interação positiva, e uma aceitação entre todos os alunos dentro da sala de aula ou em atividades de grupo.

(...) este trabalho tem muito a ver..., com a forma como a titular de turma aceita, interage, trabalha e vê este aluno.(P4, apêndice XII, p.136).

A postura do professor face à diferença, a promoção de um ambiente enriquecedor e a criação de condições facilitadoras da interação determina a qualidade da mesma.

As **vantagens** na inclusão dos alunos com a Síndrome de Drave, leva as aprendizagens significativas, conseqüentes da interação entre os pares, mais autonomia, maior autoestima.

“Estar na sala de aula e participar na rotina diária da sala. São facilitadores da comunicação e surge naturalmente. (P2, apêndice XII, p.136).

O sistema aumentativo de comunicação e a utilização de novas tecnologias permitem elevar o nível das capacidades comunicativas e ampliar o número e a qualidade das interações entre os alunos com a síndrome de Dravet e os seus pares.

Com a Maria está a ser implementado um sistema de comunicação aumentativo e, para tal, é importante criar oportunidades comunicativas e reforçar a interação com os pares, como um meio facilitador de conhecimento dos seus desejos e das suas necessidades.

O José também beneficia de um sistema de comunicação aumentativo, símbolos pictográficos para a comunicação (SPC), para a aprendizagem da leitura e da escrita e para aumentar as competências cognitivas e comunicativas. Os alunos da turma aprenderam este sistema de comunicação para acompanhar o José nas suas aprendizagens.

Todas as docentes afirmam que todos os alunos participam noutros espaços da escola e fora dela. Participam nas aulas de ginástica no espaço exterior e no ginásio, em todas as atividades desenvolvidas fora da escola como visitas de estudo, passeios na mata ou no parque, nas atividades da biblioteca e outras atividades lúdicas. Existe, por parte dos

colegas, um grande sentimento de proteção e interajuda para com os meninos com a síndrome de Dravet.

Mesmo com um número reduzido de recursos humanos, leva-nos a pensar que, a escola consegue articular esses poucos recursos tentando dar respostas às necessidades de cada aluno. Para colmatar a falta de recursos humanos, os auxiliares e os professores de educação especial organizam-se para que todas as crianças tenham o mínimo dos apoios. Este pressuposto parte do facto das categoria com maior unidades de registo serem referente à interação entre pares e ao trabalho de cooperação. Os dados sobre esta última apresentam-se, no quadro 7.

Quadro 7: Apresentação dos dados referentes à categoria Práticas de cooperação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO	<u>Colaboração entre professores</u>	11
	<u>Conceito de cooperação (1)</u>	
	<u>Articulação pedagógica e curricular</u>	8
		Total 19

Verificamos pela leitura do quadro, a categoria - Práticas de Cooperação- subdivide-se em duas subcategorias evidenciando-se a subcategoria – Colaboração entre Professores- com 11 unidades, seguida de – Articulação Pedagógica e Curricular- com 8 unidades de registo.

Numa escola inclusiva deve-se criar as condições necessárias para que “todos” os alunos tenham as mesmas oportunidades educativas. Deve existir um trabalho cooperativo entre os diferentes intervenientes de todo o processo ensino aprendizagem da criança. Neste processo educativo os pais devem intervir e trabalhar em colaboração com os professores. A colaboração pode ser entendida como um princípio aglutinador e integrador da planificação e da ação num estabelecimento escolar (Madureira e Leite). Permite a reflexão conjunta, a partilha de valores, experiências, opiniões e responsabilidades. Tendo em vista o currículo nacional e as diretrizes, o professor deve planificar, delinear estratégias/atividades pelo que o currículo deve ser flexível com objetivos e estratégias adequadas às características específicas das crianças.

Por vezes existem aspetos negativos que o professor tenta ultrapassar: por exemplo o número de alunos por turma, o pouco tempo de terapias da fala e da psicomotricidade que o aluno tem, estes aspetos dependem das diretrizes centrais e das políticas em vigor.

As professoras consideram que neste Agrupamento existe um trabalho cooperativo entre todos os intervenientes educativos incluindo pais, professores de educação especial, assistentes operacionais e técnicos que acompanham os alunos de educação especial.

“ É essencial, (...) os professores de educação especial, com os alunos e técnicos que trabalham com estas crianças.” (P1, apêndice XI, p.132).

Existe um trabalho **cooperativo** e de **articulação curricular** e pedagógica entre os professores titulares de turma, de educação especial, técnicos e auxiliares.

Correia (2003) defende que, para a concretização de uma escola inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação

especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.

“(...) existe muita articulação e é uma articulação constante e diária, a toda a hora.”
(P2, apêndice XI p.132).

Também referem que existe um relacionamento positivo entre os vários professores que gerem o seu tempo para se reunirem formal e informalmente. Para promover a articulação curricular, realizam encontros diários, sempre que necessário, para partilha de informações ou sugestões de atividades. Por vezes, a incompatibilidade de horários dificulta estes momentos.

Serrano (2005), citando Bruner, evidencia a importância de uma articulação funcional, mas rigorosa, entre os professores titulares de turma e os professores de apoio. Efetivamente, para que a referida articulação se converta numa componente facilitadora da educação inclusiva, esta deverá ser orientada, para a progressiva construção e consolidação de verdadeiros laços de cooperação e de colaboração entre aqueles profissionais.

Constata-se um relacionamento bastante positivos entre os vários professores que gerem o seu tempo para se reunirem formal e informalmente, promovem encontros diários para trocas de informações ou sugestões de atividades, sempre que necessários. Estes encontros informais têm como causa, principalmente, a incompatibilidade de horário.

As professoras concordam que a dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser encarada como o elemento chave para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Como iniciativas para a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, as professoras propuseram que:

P1- “Tivessem mais tempo de apoio especializado, articulação entre os intervenientes, cooperação, colaboração. Encontros e momentos de trabalho que permitam a interação entre alunos. Ser diferente na forma de estar.”

P3- “A atitude do professor da turma em aceitar trabalhar com esse aluno assim com trabalha com os outros alunos. Trabalho cooperativo entre professores, titulares e de Educação Especial. Traçar os objetivos e atividades a desenvolver em cada ano e claro está as atividades em que ele possa interagir com os seus pares.”

É no contexto de sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas, utilizadas pelo professor, na capacidade de atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Par dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades dos alunos é necessário a existência de recursos imprescindíveis, nomeadamente, meios materiais e didáticos, professores, auxiliares da ação educativa, organização escolar e a adaptação e flexibilização curricular. Cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização. Deste modo, para dar resposta a tamanha heterogeneidade, deve haver diversidade na atenção/concentração. O sistema deve adotar um currículo aberto e flexível para todos, criando ofertas de estratégias comuns (diversidade na atenção) e não de estratégias pontuais, para dar resposta à diversidade

Pelo acima exposto questionou-se a organização do agrupamento segundo o modelo inclusivo, e pela análise ao Apêndice X (p.131) constata-se que foi a categoria com menor número de indicadores.

Pela observação do quadro 8 verificamos, que a categoria Organização do Agrupamento- se subdivide em duas subcategorias evidenciando-se a subcategoria – Resposta da Unidade de Multideficiência- com 8 unidades, seguida de – Modelo de Inclusão- com 6 unidades e por fim, –Capacitação Profissional- com 2 unidades de registo.

Quadro nº 8: Apresentação dos dados referentes à categoria Organização do Agrupamento

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
ORGANIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	<u>Modelo de Inclusão</u>	6
	<u>Ausente 5</u>	
	<u>Presente 1</u>	
	<u>Resposta da Unidade de Multideficiência</u>	8
	<u>Positivo(6)</u>	
	<u>Negativo(2)</u>	
	<u>Capacitação profissional</u>	2
Total 16		

Relativamente à subcategoria resposta da Unidade de Multideficiência, foram evidenciados aspetos positivos no que concerne à competência dos profissionais que

trabalham para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais e promovem a sua interação social.

“(...) têm realizado muitas atividades para colmatar algumas deficiências ou falhas a nível de material que possam existir.”(P1, apêndice X, p.131).

Realçaram o esforço e dedicação e ajuda dos pais, alunos, comunidade, professores e auxiliares para a aquisição de materiais importantes para a especificidade do trabalho a desenvolver com os diferentes alunos desta unidade.

As professoras informaram que este ano letivo, o espaço da **Unidade de Multideficiência** foi melhorado e adaptado, permitindo melhores condições de acessibilidade e uma resposta educativa mais eficaz.

Quanto a desvantagens, indicaram a descontinuidade dos técnicos especializados e a sua tardia colocação, como um constrangimento à resposta aos alunos.

“(...) não estão afetos à Unidade ou Agrupamento e são colocados em função dos casos da Unidade com muito pouco tempo atribuído”(P4, apêndice X, p.131).

Uma escola para Todos requer um trabalho de cooperação entre professores, pais e toda a comunidade educativa para encontrar o melhor caminho na educação e aprendizagem dos alunos e na procura conjunta de soluções.

O sistema deve adotar um currículo aberto e flexível para todos, criando ofertas de estratégias comuns (diversidade na atenção) e não de estratégias pontuais, para dar resposta à diversidade.

Quanto à subcategoria **modelo de inclusão**, podemos observar que as professoras consideram este modelo ausente.

“Com a criação dos Mega Agrupamentos veio comprometer o caminho para uma escola inclusiva. “ (P3, apêndice X, p.131).

Para as professoras, a complexidade dos problemas na gestão do Agrupamento e o aumento da burocracia dificulta uma atuação imediata e eficaz na resolução dos problemas e promove a morosidade na prática de medidas que contribuam uma verdadeira escola inclusiva.

As professoras ao responder categoria Expetativas de Futuro demonstraram preocupação pois é muito difícil prever o futuro dessas crianças. Reconhecem que, para elas, apresenta-se uma grande preocupação em relação ao “amanhã” porque não sabem qual será o futuro destas crianças, pois depende muito da sua autonomia e do seu desempenho cognitivo. Estas crianças irão talvez desenvolver algum trabalho em ambiente protegido.

Podemos constatar esta preocupação por parte das professoras ao analisar o quadro 9.

Quadro nº 9: Apresentação dos dados referentes à categoria Expetativas de Futuro

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
EXPETATIVAS DE FUTURO	<u>Indefinido</u>	6
	<u>Funcionalidade</u>	3
	<u>Ansiosa</u>	2
Total 11		

Verificamos pela leitura do quadro que a categoria Expetativas de Futuro se subdivide em três subcategorias evidenciando-se a subcategoria – Indefinido - com 6

unidades, seguida de - Funcionalidade - com 3 unidades, seguida de - Ansiosa com 2 unidades de registo.

Podemos observar através da análise do quadro relativamente à subcategoria **indefinido**, responderam da seguinte forma (p.137):

P3: “Mas ainda é muito pequeno para se conseguir delinear como irá ser o seu futuro em sociedade.”

A P3 demonstrou uma opinião diferente, integrada na subcategoria **funcionalidade**, pois o José demonstra “(...) a grande apetência dele é para as limpezas e atividades domésticas.” E “futuramente para vir a ter uma atividade nessa área se as suas capacidades ... num ambiente protegido.”

P2 mostrou-se **ansiosa** em relação ao futuro do José: “ É uma problemática muito complicada e eu não consigo ver.”. Revela receio pela sua transição ao 5º ano. Será uma nova adaptação a espaços, colegas e professores diferentes.

Não obstante a preocupação revelada pelas docentes sobre as expectativas de futuro em relação aos alunos em estudo, segundo Joaquim Coloa (2015), esta situação deverá ser antecipada através de uma proposta curricular a médio prazo, ancorada em três grandes áreas: competências académicas, vocacionais e profissionais, e competências pessoais e sociais, tendo em conta que deverá assentar num processo de orientação social com vista à inserção profissional.

5 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O grande objetivo que traçamos para o presente trabalho: Conhecer os fatores facilitadores da interação entre crianças do 1º ciclo que não apresentam limitações no desenvolvimento, nem incapacidades limitantes e os seus colegas com a síndrome de Dravet permitiu-nos concluir que as **atitudes inclusivas dos professores, a aceitação entre pares, os afetos e o trabalho de cooperação são considerados fatores facilitadores da interação entre os alunos com Síndrome de Dravet e os seus pares.**

Ao longo do trabalho encontramos vantagens na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, principalmente no que respeita à socialização, e que a interação dessas crianças com os seus pares era muito importante para a sua autonomia. Encontramos, no entanto, **barreiras** para um melhor funcionamento desta escola, tais como a **horas insuficientes dos apoios especializados**; a falta de qualificação de professores e auxiliares; e o órgão dirigente do agrupamento considerado ausente por parte das professoras.

“(...) A única e preocupação maior é às vezes não haver os apoios ou as terapias necessárias que as crianças precisam ou haver em quantidades que necessitam “(P2 apêndice IX, p.128).

A formação especializada garante aos professores as competências que lhes permitem serem mediadores na aceitação e interação junto dos alunos e não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula.

Rodrigues (2003) afirma que a formação incompleta do professor traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, consequências negativas. A formação implica que seja um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação das suas estratégias inclusivas. O

professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda a importância da inclusão, aceitação e interação entre alunos com ou sem necessidades educativas especiais.

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e refletir sobre o seu papel de mediador entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus pares.

Assim, a nossa proposta de intervenção prende-se com encontros de docentes do ensino regular dinamizados pelos docentes de educação especial com o objetivo de debater, explorar, partilhar, trocas de informações, de experiências e práticas pedagógicas, e também de avaliar estratégias que sejam facilitadoras da interação entre os alunos com a síndrome de Dravet (e outros com problemáticas severas) e os seus pares.

A cooperação só é possível pela vontade explícita e insistente de uma equipa de professores que busca orientar o essencial da sua trajetória rumo a um objetivo comum, o qual visa o alargamento das competências individuais e coletivas para assegurar o sucesso dos alunos (Thurler & Perrenoud, 2006).

Para tal o órgão de gestão teria de se envolver ao participar nesses encontros, de forma a conhecer as realidades da escola em estudo, as vantagens e barreiras da escola inclusiva, e organizar tempos específicos para esses encontros sem que haja sobrecarga horária. Esses encontros irão permitir um trabalho mais colaborativo e positivo entre todos os intervenientes educativos dessas crianças.

Relativamente à colaboração e cooperação de professores, é indispensável que se provoquem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos estejam presentes. Nesta perspetiva, uma Educação Inclusiva exige mudanças importantes no

respeitante ao desempenho do professor, passando este a intervir mais diretamente com os alunos com necessidades educativas especiais. Por outro lado, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e técnicas necessários para o atendimento de todos os alunos da turma, deve ser disponibilizado um grupo de profissionais que o assista e o torne capaz de resolver problemas (Correia, 2008).

O trabalho cooperativo desenvolve facilitadores de relações de partilha, solidariedade e colaboração entre todos.

Os encontros não serão nem mais nem menos que um aprender em grupo e com o grupo, tornando o professor/aluno responsável e responsabilizante, com o trabalho cooperativo. Da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, pelo que será benéfico para um aumento da interação dos alunos e as suas competências sociais.

Independentemente da Síndrome de Dravet ser uma doença rara e de existir pouca informação relativamente à mesma, sabemos, que os alunos com esta deficiência apresentam alterações significativas ao nível das funções do corpo e grandes limitações na atividade e participação pelo que consideramos importante os encontros abordassem temas relacionados não só com a Síndrome de Dravet mas também com outras preocupações dos professores e técnicos em relação aos seus alunos. Deseja-se principalmente que dos encontros derive a importância em adequar o ambiente educativo e construir um plano curricular de turma, que permita aumentar o nível de atividade e participação de todos os alunos.

Assim, esses encontros seriam apelidados de:

Encontros de Inclusivos – Encontro de mudança

Objetivo geral:

Promover estratégias de diferenciação pedagógica em salas de aula com alunos com Necessidades Educativas Especiais Severas.

Objetivos específicos:

- Sensibilizar o elemento do órgão de gestão do Mega Agrupamento responsável pelo 1º ciclo para partilhar os encontros.
- Promover o ensino colaborativo e cooperativo entre os intervenientes educativos.
- Promover a partilha de estratégias e experiências sobre a Síndrome de Dravet e outros casos de Necessidades Educativas Especiais Severas.
- Promover a aceitação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Severas.
- Promover as atitudes inclusivas em sala de aula.
- Construir um currículo flexível direcionado ao desenvolvimento de competências das características de cada aluno.
- Construir e partilhar materiais adequados.
- Promover o trabalho a pares.
- Promover a autonomia pessoal e social dos alunos, principalmente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Severas..
- Avaliar as práticas implementadas

Estes encontros teriam a frequência quinzenal no 1º período e uma vez por mês nos 2º e 3º períodos letivos. Sempre que a equipa considerar que internamente não consiga dar respostas às dúvidas encontradas, será pertinente endereçar o convite a outro colega ou técnico de reconhecida experiência na temática que suscitou a dúvida.

Seguindo o pensamento de Alarcão (2001, p.25), uma escola que *“se pensa em si própria”* não ignora os seus problemas; pelo contrário, envolve todos os seus membros *“nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a aprendizagem que para ele daí resulta”*

CONCLUSÃO

Com o presente estudo pretendeu-se Conhecer os fatores facilitadores da interação entre crianças do 1º ciclo que não apresentam limitações no desenvolvimento, nem incapacidades limitantes e os seus colegas com a Síndrome de Dravet

A escolha do tema desta dissertação deveu-se ao fato de se encontrar na mesma escola dois alunos com a Síndrome de Dravet e pela vontade da autora do estudo em querer saber mais sobre como as crianças com a síndrome de Dravet interagem com os seus pares.

Foi também possível, aprender sobre a Síndrome Dravet, uma doença rara e que foi descoberta recentemente. Ao pesquisar sobre esta síndrome, pudemos observar que ainda há pouca informação e que não foi encontrado qualquer trabalho sobre o objeto da presente investigação.

Para uma melhor compreensão sobre a interação dos alunos com a Síndrome de Dravet, repartimos o objetivo geral em objetivos específicos.

O primeiro prendeu-se com: “analisar as atitudes dos colegas em relação à inclusão de alunos em sala de aula, com síndrome de Dravet”. Através da análise do questionário aos alunos, da observação direta e da entrevista às docentes titulares de turma e de Educação especial, conseguimos constatar que os alunos com a Síndrome de Dravet estão incluídos e são aceites pelos seus pares. Estes conhecem as competências quer da Maria quer do José o que permite a sua interação na sala de aula e/ou no recreio. Na sala de aula, os alunos gostam de estar com Maria e o José, ajudá-los e trabalhar e verbalizam que gostariam que estivessem mais tempo com eles na sala. No entanto, no recreio observámos que as crianças mais novas aceitam mais facilmente o

diferente nas suas brincadeiras do que os mais velhos, os mais velhos brincam mais com outras crianças.

Esta aceitação por parte dos alunos é um reflexo das atitudes inclusivas dos professores. As professoras titulares de turma e professoras da Educação Especial demonstraram que são agentes ativas na inclusão destas crianças na sociedade. Pois, o resultado desta cooperação e colaboração confirma-se na evolução que estas crianças, Maria e José, apresentam. Principalmente nos aspetos dos sentimentos que são exteriorizados pelas expressões faciais e corporais e nas interações com os seus pares, professores e outros agentes da educação.

As interações com os colegas vão ajudar a criança com necessidades educativas especiais a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações cognitivas ou motoras que possui, ao mesmo tempo que lhe permitem desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas. Por isso, já desde muito cedo, deve ser incutido na criança o significado da inclusão como pertença e participação de todos numa sociedade diversificada e plural, resultando em benefícios práticos para todas elas, quer tenham ou não Necessidades Educativas Especiais (Odom, Brown, Schwartz, Zercher & Sandall, 2007).

O respeito pela individualidade de cada criança independentemente das suas características e necessidades especiais, no respeito pelas diferenças, está implícito o conceito para o sucesso educativo e a formação de cidadãos ativos para integrarem a sociedade e intervir nela.

A inclusão da criança diferente só poderá ser efetiva se ela se sentir aceite pelos seus pares, e integrada física, social e emocionalmente na escola. Desenvolvendo sentimentos altruístas face à diferença respeitando o outro na sua individualidade.

O segundo objetivo específico debruçou-se sobre conhecer os possíveis constrangimentos ao nível da interação entre colegas/aluno e aluno/professor. Através da entrevista pudemos encontrar algumas barreiras da inclusão e que pode influenciar as relações de interação entre os vários intervenientes.

Nas turmas onde estão incluídas as crianças com a Síndrome de Dravet, são turmas muito heterogéneas, podemos encontrar alunos com dificuldades de aprendizagens, comportamentais e outros que não aparentam ter qualquer problema. Pelo que o professor deve atender às diferentes especificidades dos alunos.

Não nos podemos esquecer que são as professoras que têm de lidar com as ansiedades, angústias e dúvidas que surgem por parte dos alunos em relação aos alunos com a Síndrome de Dravet. Acresce a preocupação em relação aos cuidados constantes para garantir a segurança destas crianças devido à imprevisibilidade das crises conclusivas, que podem acontecer em qualquer momento.

Como barreiras principais temos a sensibilidade, a atitude e mentalidade do professor, que não está suficientemente apetrechado de conhecimento sobre o funcionamento destas crianças. Pelo que seria importante a formação especializada e atualização dos professores face à educação especial, neste caso em relação à Síndrome de Dravet.

Como barreira também referiram os recursos insuficientes em relação ao número de alunos ao abrigo do decreto-lei 3/2008, e há falta mais horas para trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais. As professoras preocupam-se pela ausência de técnicos especializados e, sobretudo, pelo atraso na colocação atempada dos

mesmos. Estes técnicos não estão afetos ao Agrupamento pelo que, por vezes, não há uma continuidade no trabalho, no ano letivo seguinte.

Ainda como constrangimento, as professoras comentaram as exigências das metas definidas pelo Ministério da Educação e aos conteúdos cada vez mais exigentes, pois limitam o tempo em que o professor titular trabalha com as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Não podemos deixar de comentar as preocupações das professoras face ao futuro das crianças pois esta é uma síndrome classificada como rara, havendo pouca informação sobre a mesma, o que dificulta uma projeção de futuro e como será a sua inserção na sociedade.

O terceiro objetivo específico diz respeito ao sinalizar as estratégias que possibilitam a comunicação entre os alunos com a síndrome de Dravet e os seus pares e os professores.

Como fatores facilitadores da interação, entre os alunos com Síndrome de Dravet e os seus pares, encontrados neste trabalho, temos as atitudes inclusivas dos professores, a aceitação entre pares, os afetos e o trabalho de cooperação são considerados fatores facilitadores da interação entre os alunos com Síndrome de Dravet e os seus pares.

Realçamos o trabalho cooperativo e de articulação curricular e pedagógica entre os professores titulares de turma e de educação especial, o que facilita o processo de inclusão e interação dos alunos com a Síndrome de Dravet na escola.

Os professores devem desenvolver atividades que sejam significativas aos alunos com Síndrome de Dravet. Cabe assim, ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efetuar adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e mais especificamente a sala de aula. É um ensino

virado para o aluno e para as suas capacidades e limitações em que o professor apresenta um papel de mediador.

A formação, em nosso entender, poderá favorecer ainda a sensibilização dos professores de ensino regular para a aceitação da presença dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular, ajudando-os, com sugestões pertinentes e oportunas, no trabalho a desenvolver com este grupo de discentes.

Para responder ao desafio de ensinar todos, independentemente das suas diferenças, a escola terá de implementar modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levam os alunos a progredir no currículo através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem.

De acordo com Ainscow (1998) “tornar a escola inclusiva não é tarefa fácil”. Para assegurar as aprendizagens de todos os alunos, é necessário a reorganização da sala de aula, a valorização de metodologias ativas, o envolvimento dos alunos na aprendizagem, a proximidade com os pais, técnicos e comunidade, um clima positivo ao nível da sala de aula e da própria escola. Este propósito pode implicar alterações ao nível organizacional e cultural no seio da própria escola sendo um processo dinâmico e interativo de (re)construção.

A escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa perspetiva de partilha, de interação, de cooperação e de responsabilização mútua de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um. Já não se pode ver como um mundo à parte da sociedade. Temos de olhar para um “Nós”, sociedade, em que somos todos, família, escola, toda a comunidade envolvente, responsáveis pela construção de um futuro melhor respeitando as diferenças e individualidades de cada um.

A escola inclusiva deveria ter um papel crucial na *“modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas”*. (Declaração de Salamanca, 1994). É imperativo que haja uma mudança na perspetiva social e no reconhecimento de que todos devem aprender juntos beneficiando das diferenças de uns e de outros.

“...a inclusão promove a consciencialização e sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade, percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal”
(Correia, 2005, p.55)

Podemos concluir, que existem fatores facilitadores da interação entre as crianças com a Síndrome de Dravet e os seus pares. Esta interação encontra-se implícita nas atitudes inclusivas das professoras e dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

Alper, S.; Schloss, P.J.; Etscheidt, S. K. ; Macfarlane, C. A. (1995). *Inclusion: are we abandoning or helping students?*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ainscow, M., Wang, M. E Porter, G. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Porto Editora.

Ainscow, M. (1998). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, G.

Avô, A. B. (1997). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora. ISBN: 972-470034-8

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bautista, R. Cuberos, M. Garrido, A. Rivas, A. Jiménez, R. Pacheco D. García, T. Martim, M. Contreras, M. Moreno, L. Citoler, S. Sampedro, M. Ruiz, J. Ortega, J. Muñoz, J. Blasco, G. Manjón, D. Rodriguez, C. Hernández, A. Motta, A. Sanz, R. Diaz, J. Valencia, R. Ruiz, E. Gil, J. Jiménez, R. Prado, F. Sánchez, M. Bueno, S. Resa, J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.

Birch S.H. & Ladd, G.W. (1996). *Interpersonal Relationships in the School Environment and Children's Early School Adjustment: The role of teachers and peers.*

In J. Juvonen & Wentzel, K. R. (Eds.) (1996). *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment.* (pp. 199-225) Cambridge University Press.

Bogdan, R. E Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação-Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Cabala LA, A. J. M. (Citado por Illan Romeu, Nuria, 1992). In *Educación Especial:*

Calado, E. (2011). Fonte: *Excertos de Doenças Raras de A a Z, Volume II.* Fedra – Federação das Doenças Raras de Portugal.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação-Guia para Auto-aprendizagem.* Universidade Aberta. Lisboa.

Correia, L. (1995). *A inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais em classe.* Comunicação apresentada no encontro “Aspetos psicossociais da educação especial”. Braga. Universidade do Minho.

Correia, L. (Org.) (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.* Porto. Porto Editora.

Correia, L. e Cabral, M. (1999). *Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com NEE*. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora.

Correia, L. (2005). A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: *Actas do Encontro Internacional Educação*, Páginas: 208. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.^a Ed. Porto, Porto Editora.

Correia, L. (2013). *A Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Cox, J. & Hassard, J. (2005). *Triangulation in organizational research: a representation*. Organization, 12(1), 109-133. AB/INFORM Global.

Cruz, M. C. M. V. & Lopes, J. A. (1998). *Estatuto Sociométrico de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Escolar: A sócio-cognição do insucesso*. In J. A. Lopes (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais . Estudos e Investigação*. (pp. 37-68). S.H.O. – Braga.

Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flick, U. (2005). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, V. Kardorff, I. Steinke (Eds.). *A companion to qualitative research*, 178-183. CA: Sage Publications, Inc.

Fonseca, V. (1987). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas. Porto Alegre.

Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Gotti, M. (1998): *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial*. In: Marquezine, M. et al. (Coord.): *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL.

Jimenez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro

Kohlberg, H. (1984). *Essays on moral development*. The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.

Kelle, u. & Erzberger, C. (2005). *A companion to qualitative research*. Qualitative and quantitative methods: not in opposition. In U. Flick, V. Kardoff, I. Steinke (eds.). CA: Sage Publication, Inc.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.

Leite, T. (2005). *Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais*. In: Sim-Sim, I. (Coordenação), *Necessidades educativas especiais. Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

Libanio, C. (1994). *Disciplina Conhecimento e Aprendizagens*. São Paulo. Editora Cortez.

Lima C.B. (2012, coord.). *Perturbações do espectro do autismo*. Manual Prático de Intervenção. Lisboa: LIDEL - Edições técnicas, Lda.

Lopes, M., (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga. Edições APPACDM.

Lourenço, O. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral- Teoria, dados e implicações*-2ª edição-Livraria Almedina- Coimbra.

Madureira, I. P. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchesi, A. (2001). *A prática nas escolas inclusivas*. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença*. Porto. Porto Editora.

Mayor, S, J. (1988). Educación Especial. In Mayor Sanchez, J. (dir.). *Manual de Educación Especial*. Madrid. Anaya.

Miles, M. & huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis:na expanded sourcebook*. London:Sage

Montessori, M. (1972). *L'Ésprit absorband de l'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer.

Moreira, M.A. (2005) *Aprendizagem Significativa Crítica*. Consultado em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/127/177>; acedido a 2 de fevereiro de 2015.

Morgado, J. & Felix, S. (1998). *Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental*. In: Inovação.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidade Educativas Especiais na sala de aula - Um guia para o professor*, Porto Editora.

Niza, S. (1998). *A Organização Social do trabalho de Aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED413730.pdf>.

Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Edições Instituto de Inovação Educacional.

Odom, S., Schwartz, I. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar. In S. ODOM (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 131-146). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34632-2

Odom, S., zercher, C., marquart, J., LI, S., sandalL, S., wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. ODOM (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34632-2.

Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança* São Paulo: Summus, 1994.

Piaget J. (1977). *O juízo moral na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Original publicado em 1932).

Piaget, J. (1978), *Para Onde Vai a Educação?* 2ª edição, Lisboa, Livros Horizonte.

Pires, M. S. (2010). *Aceitação-rejeição parental percecionada e ajustamento psicológico e académico da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ribeiro, M.T. (2004). *A Inclusão e a Diferença - Perspetiva das Crianças: Atitudes face aos pares com Trissomia 21 no 1º ciclo do Ensino Básico*. In: Revista de educação especial e reabilitação.

Rodrigues, D. (2003). (Org.) *Perspetivas sobre Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues-Lima, L., Ferreira, A.M., Trindade A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H., & Magalhães, M. (2007). Percursos de educação inclusiva em portugal: Dez estudos de caso. Forum de estudos de educação inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2015). *Equidade e Educação Inclusiva*. Proedições. Porto.

Rosário, L. (2004). *(Des)Venturas do Testas– Estudar o Estudar*. Porto Editora. Porto:

Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming -Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Sameroff, A. J., Mackenzie, M. J. (2003). *A quarter-century of the transactional model*. How have things changed? Zero to Thre, 24, 14-22.

Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto Editora.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Edições Piaget.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. (1997). *Programa de Promoção da Competência Social*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Smith, T. Pollaway, E. Patton, J.; Dowcly, C. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive selling*. Boston. Allyn and bacon.

Sim-Sim, I. (2002) . *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação Col. Educação*.

Sim-Sim, I. ET AL. (2008). *Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades da Criança ou da Escola*. Porto Editora.

Sprinthall, N., Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0634-5

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill. ISBN: 972-9241-37-6

Tessaro, N. (2004). *Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade católica de Campinas.

Vayer, P., Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 977-9295-22-0.

Vieira, M.P. (2011). *Relação entre desenvolvimento moral e problemas de comportamento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia: Especialização em Psicologia Clínica. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2969/1/msc_mpsmvieira.pdf. Adedido a 28 de Janeiro de 2015. Porto Editora.

Warnock, M. (1978). The Warnock Report. London: Her Majesty's Stationery Office. Consultado em 26 setembro, 2010.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. CA: Publicações Sage Publications, Inc.

Documentos consultados

Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1921.

Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de dezembro de 1948. Publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

asdoencasraras.blogspot.com/2013/05/sindrome-de-dravet-encefalopatia.html

Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro.

Ministério da Educação e Ciência de Espanha. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto.

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

APÊNDICES

Apêndice I

Pedido de autorização

Mariana Vitória Vaz Lampreia Ramos Costa

Contactos: Mail: marianaramoscosta@

Telemóvel: 966839303

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento **nº1 de Escolas de Beja**

Eu, Mariana Vitória Vaz Lampreia Ramos Costa, professora do 1º Ciclo, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex^a., para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Irei elaborar uma dissertação baseada num estudo de caso sobre “ **A Interação entre pares das crianças com Síndrome de Dravet** “ .

Gostaria de contar com a sua colaboração e do respetivo agrupamento para aplicar questionários aos alunos das duas turmas e uma entrevista às docentes titulares de turma e docentes da Educação Especial e técnicos que acompanham as crianças com síndrome de Dravet, em exercício na Escola Básica de Santiago Maior, Beja.

Para aprofundar e fundamentar o estudo, solicito, igualmente, a possibilidade utilizar a observação direta, para observar informalmente a interação das crianças nos intervalos, em atividades com os seus pares ou em sala de aula.

Os resultados do trabalho ficam à disposição dos colaboradores para consulta.

Desde já, a mestrande assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Atenciosamente, solicita deferimento,

Beja, fevereiro de 2016

A mestrande

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Mariana Vitória Vaz Lampreia Ramos Costa, professora do 1º Ciclo, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex^a. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “ **A Interação entre pares das crianças com Síndrome de Dravet** “.

A sua colaboração, ao permitir aplicar questionários aos alunos da turmas e ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto, será essencial. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,

_____ (nome),

_____ (função) declaro

concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/____

A mestrande,

O(A) participante,

Apêndice III

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Mariana Vitória Vaz Lampreia Ramos Costa, professora do 1º Ciclo, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex^a. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “ **A Interação entre pares das crianças com Síndrome de Dravet** “.

A sua colaboração, ao permitir aplicar questionários aos alunos da turmas e ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto, será essencial. Caso autorize, serão analisados os Planos Educativos Individuais, os Currículos Específicos Individuais, bem como outros documentos que possam vir a ser úteis, constantes no processo individual do aluno.

A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu, _____ encarregado(a) do aluno(a) _____ (nome) declaro permitir voluntariamente que o meu educando participe no estudo em causa.

Data: ____/____/____

A mestrand(a),

O(A) encarregado(a) de educação,

Apêndice IV

QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

1- Caracterização do aluno		Sala 2º/4º ano	
Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>	Idade _____	

Assinala com uma cruz (X) o quadrado correspondente à tua opinião.

2-	Sim	Não	Às vezes	Não sei
2.1 A Maria/José está na minha turma.				
2.2 Conheço algumas das dificuldades da Maria/José.				
2.3 A Maria/O José tem dificuldades em falar.				
2.4 A Maria/O José tem dificuldades em andar.				
2.5 A Maria/O José tem dificuldades em aprender.				
2.7 A Maria/O José tem dificuldades em rir.				

3-	Sim	Não	Às vezes	Não sei
3.1 A Maria/O José precisa de ajuda na sala.				
3.2 A Maria/O José gosta de participar nas atividades da turma.				
3.3 Ajudo a Maria/o José na sala de aula.				
3.4 Gosto de ajudar a Maria/o José.				
3.5 Gosto de falar com a Maria/o José.				
3.6 Eu pergunto-lhe sempre se quer ajuda.				
3.7 Ele/Ela vem sempre pedir-me ajuda.				
3.8 Gosto de trabalhar com a Maria/o José na sala de aula				
3.9 Acho que a Maria/o José, devia ficar mais tempo na sala de aula.				

4-	Sim	Não	Às vezes	Não sei
4.1 No recreio brinco com a Maria/o José.				
4.2 Os meus colegas brincam também brincam com a Maria/o José.				
4.3 Já ofendi um aluno com deficiência ou com dificuldades.				
4.4 Os meus colegas já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades.				
4.5 Brinco mais com os meus outros colegas da sala.				

Apêndice V

Registo de análise dos questionários

2.1. A Maria/O José está na minha turma.
Podemos afirmar que todos os alunos conhecem a Maria e o José
2.2. Conheço algumas das dificuldades da Maria/do José.
No 2º ano, verificamos que 14 alunos conhecem algumas das dificuldades da Maria e 2 alunos responderam que não as conheçam. No 4º ano, 15 alunos responderam que conheciam as dificuldades do José, 2 responderam que às vezes e 2 que não sabiam.
2.3. A Maria/O José tem dificuldades em falar.
No 2º ano, 10 alunos responderam sim, 5 não e 1 às vezes. No 4º ano, 12 responderam sim, 5 não e 2 às vezes.
2.4. A Maria/O José tem dificuldades em andar.
No 2º ano, 14 reconheceu que a Maria não tem dificuldades em andar e só 2 responderam que sim. No 4º ano, 11 alunos responderam que o José não tem, 4 que sim e 1 às vezes.
2.5. A Maria/O José tem dificuldades em aprender.
No 2º ano, 13 reconheceram que a Maria tem dificuldades em aprender, 2 acharam que não e 1 que não sabia. No 4º ano, 10 alunos responderam que sim, 5 não, 3 às vezes e 1 alunos que não sabia.
2.6. A Maria/O José tem dificuldades em rir.
No 2º ano, 3 alunos responderam que a Maria tinha dificuldades em rir, 12 que não e 1 aluno que às vezes. No 4º ano, 1 aluno respondeu que sim mas a maioria, 18 respondeu que não, o José não tem dificuldades em rir.
2.7. Na sala de aula tenho um bom relacionamento com a Maria/ o José.
Nas duas turmas todos responderam que têm um bom relacionamento com a Maria/com o José. No entanto, houve um menino do 2ºano que respondeu às vezes.
2.8. Na sala de aula tenho um bom relacionamento entre a Maria/o José e os outros colegas.
No 2º ano, 13 responderam que sim, 1 respondeu não e 2 alunos disseram que não sabiam. No 4º ano, 18 alunos responderam que o José tem um bom relacionamento com os outros colegas com a exceção de 1 menino que respondeu não.

3.1 A Maria/O José precisa de ajuda na sala.
No 2º ano, 14 alunos responderam a Maria precisa de ajuda, enquanto que 1 respondeu não e 1 aluno respondeu às vezes. No 4º ano, 17 alunos responderam que sim, 1 respondeu às vezes e outro aluno disse que não sabia se o José necessitava de ajuda
3.3 Ajudo a Maria/o José na sala de aula.
No 2º ano, 14 responderam que sim e 2 alunos responderam não. No 4º ano, 16 alunos afirmaram que sim, temos 1 não, 1 às vezes e 1 respondeu que não sabia.
3.4 Gosto de ajudar a Maria/o José.
Nesta questão, podemos afirmar que todos os alunos gostam de ajudar a Maria e o José.
3.5 Gosto de falar com a Maria/o José.
Todos os alunos gostam de falar com a Maria e o José, à exceção de 1 aluno do 2º ano que respondeu às vezes.
3.6 Eu pergunto sempre se quer ajuda.
No 2º ano, 8 alunos responderam que sim, 7 não e 1 alunos às vezes. No 4º ano, 12 alunos disseram sim, 2 não, 2 às vezes e 1 respondeu que não sabia.
3.7 Ela/Ele vem sempre pedir-me ajuda.
No 2º ano, 10 responderam que não, 2 sim e 4 às vezes. No 4º ano, 7 alunos responderam que sim, 7 não, 4 às vezes e 1 não sabia.

Apêndice VI

Registo de observação direta da Maria

Aluno: Maria			
Local- Sala de aula			
Data	Hora	Registo de observação	Observação
18.4.16	9h20 9h25	<ul style="list-style-type: none"> - Um dos colegas ajuda a Maria a colocar o seu casaco no cabide. - Beija cada colega da sala e diz o nome deles. - Uma colega acompanha a Maria à casa de banho. - Senta-se no seu lugar, junto a uma menina. - Faz a data e o seu nome no caderno- Passa por cima do tracejado. 	<p>. Podemos observar que a Maria está perfeitamente incluída na turma.</p> <p>A Maria mostra-se contente e carinhosa com os seus colegas.</p> <p>Conhece os seus colegas pelo nome.</p> <p>Os seus colegas gostam de interagir e ajudar a Maria. Ajudam-na a realizar as suas tarefas diárias.</p>
28.4.16	9h20 9h25	<ul style="list-style-type: none"> Um dos colegas ajuda a Maria a colocar o seu casaco no cabide. - Beija cada colega da sala e diz o nome deles. - Uma colega acompanha a Maria à casa de banho. - Senta-se no seu lugar, junto a uma menina. - Faz a data e o seu nome no caderno- Passa por cima do tracejado. 	<p>Esta interação ajuda a melhorar a sua comunicação, as suas dificuldades na articulação das palavras.</p> <p>É uma criança simpática, meiga e muito acessível.</p>
3-5-16	9h20 9h25	<ul style="list-style-type: none"> Um dos colegas ajuda a Maria a colocar o seu casaco no cabide. - Beija cada colega da sala e diz o nome deles. - Uma colega acompanha a Maria à casa de banho. - A Maria trouxe um livro que um menino lê para a turma, junto dela. 	

Local- Recreio			
Data	Hora	Registro de observação	
18.4.16	10h30	- 3 meninos levaram a Maria à sala de multideficiência para lanche.	A Maria é sempre acompanhada por um adulto durante o tempo que passa no recreio, pois há uma grande preocupação em que a Maria sofra alguma convulsão. Os colegas demonstram sentimentos de muita responsabilidade, preocupação, proteção e carinho pela Maria.
	10h35	- A Maria vai de mãos dadas com uma menina para o recreio e passeiam pelo espaço exterior.	
28.4.16	10h30	- 2 meninas levaram a Maria à sala de multideficiência para lanche.	
	10h35	- A Maria vai de mãos dadas com uma menina para o recreio e passeiam e brincam pelo espaço exterior.	
3-5-16	10h30	- 2 meninas levaram a Maria à sala de multideficiência para lanche.	
	10h35	- Como chove, a Maria e 2 meninas ficam a brincar na sala de multideficiência.	

Apêndice VII

Registo de observação direta do José

Aluno: José			
Local- Sala de aula			
Data	Hora	Registo de observação	Observação
19.4.16	9h30 9h35	<ul style="list-style-type: none"> - O José chega à sala acompanhado pelo pai. - Colocar, sozinho, o seu casaco e mochila no cabide. - Senta-se no seu lugar. - Um colega entrega-lhe o caderno. - Faz a data e o seu nome no caderno- Passa por cima do tracejado. 	<p>Podemos observar que o José está perfeitamente incluída na turma.</p> <p>Os seus colegas gostam de interagir e ajudar o José. Ele gosta de estar com os seus colegas.</p> <p>Realiza as atividades com a supervisão ou das professoras ou dos colegas. Revela algum autonomia.</p>
29.4.16	9h35 9h40	<ul style="list-style-type: none"> - O José está a trabalhar com a professora de Educação Especial. - Faz uma leitura de frases com os símbolos de SPC e imagens de ação. 	<p>Existe uma boa dinâmica entre o José e os seus pares.</p> <p>As atividades são rotineiras, no início das manhãs.</p>
2-5-16	9h30 9h35	<ul style="list-style-type: none"> - O José chega à sala acompanhado por uma professora de Educação Especial. - Colocar, sozinho, o seu casaco e mochila no cabide. - Senta-se no seu lugar. - Um colega entrega-lhe o caderno. - Faz a data e o seu nome no caderno- Passa por cima do tracejado. 	
Local- Recreio			
Data	Hora	Registo de observação	
19.4.16	10h30 10h35	- Depois de lanche, o José vai de mãos dadas com duas meninas para o recreio e passeiam pelo espaço exterior. Sempre acompanhado por um adulto.	A sala de multideficiência encontra-se junto à sala de aula do José. Há momentos em que o lanche leva muito tempo, conforme a disposição do José.
29.4.16	10h35 10h40	- Depois de lanche, o José vai de mãos dadas com quatro meninos para o recreio e passeiam pelo espaço exterior.	O José está sempre acompanhado por um adulto.
2-5-16	10h30 10h35	- Como chove, o José e três colegas ficam a passear, pelo corredor da escola, de mãos dadas com duas meninas.	<p>A assistente operacional, leva sempre a medicação por causa das convulsões.</p> <p>O José adora estar acompanhado pelos colegas, e de mãos dadas. Mostra-se feliz e carinhoso com os colegas e estes com ele.</p>

Apêndice VIII

Guião das Entrevistas semiestruturadas às Docentes

GUIÃO DA ENTREVISTA		
<p>A presente entrevista exploratória insere-se no âmbito da elaboração da dissertação com o tema: A Interação entre pares das crianças com Síndrome de Dravet, do curso de Mestrado de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na E.S.E de Beja.</p> <p>Este estudo irá incidir sobre a interação entre colegas/aluno, aluno/professor, aluno/colegas e professor/aluno.</p> <p>Neste sentido a sua colaboração é fundamental, pois este estudo tem por base a opinião da pessoa e de forma alguma se trata de um julgamento dos seus conhecimentos.</p>		
Temas	Objetivos específicos	Tópicos/exemplos de perguntas
A. Legitimação da entrevista e motivação.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Entrevista semidirecta. Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. Agradecer a sua disponibilidade. Pedir autorização para gravar a entrevista.
B. Perfil dos entrevistados	Recolher dados para caracterizar pessoalmente e profissionalmente os entrevistados	Idade; Formação inicial; Formação contínua especializada no âmbito das necessidades educativas especiais; Nível de ensino lecionado; Tempo de serviço docente; Experiência com alunos com necessidades educativas especiais; Situação profissional
C. Inclusão	Caracterizar as concepções dos professores sobre a presença de crianças/jovens com necessidades educativas especiais na classe regular Identificar a posição do entrevistado em relação à definição/políticas das práticas inclusivas.	Qual a sua opinião sobre a inclusão? Que tipo de preocupações revela face à presença de alunos com NEE na classe regular Considera positiva a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular? Quais as vantagens/desvantagens da inclusão? Como encara o seu papel enquanto professora na melhoria da inclusão tanto ao nível do contexto da sala de aula Os professores estão capacitados para responder à inclusão?
D. Organização da escola	Reconhecer a organização da escola face aos alunos com Multideficiência Reconhecer a importância da Unidade de Multideficiência	Acha que a organização da Escola terá condições e estará organizada para a inclusão destas crianças? De que forma? A Unidade de Multideficiência tem recursos materiais e humanos suficientes para dar respostas às necessidades dos alunos e dos professores titulares?
E. Barreiras/facilitadores face à inclusão de alunos com grave comprometimento	Perceber quais as barreiras e facilitadores para a inclusão, percebidos pelos docentes	Quais as barreiras e os facilitadores que encontra para a promoção da inclusão de alunos com grave comprometimento cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada:

cognitivo, cuja atividade e participação se apresenta muito limitada		<p>Sentimento de habilidade dos docentes face às estratégias a aplicar junto dos alunos com NEE;</p> <p>Sente-se capacitado para promover a interação entre as crianças com Síndrome de Dravet com os seus pares?</p>
<p>F.</p> <p>Trabalho de cooperação</p>	<p>Compreender como se processa o trabalho de cooperação e de articulação pedagógica e curricular entre os diversos intervenientes no processo educativo.</p>	<p>Como define trabalho cooperativo?</p> <p>Existe um trabalho cooperativo e de articulação curricular e pedagógica entre os professores titulares de turma, de educação especial e técnicos?</p> <p>Com que regularidade são promovidos encontros e /ou reuniões para troca e partilha de informações? (entre Docente de Educação Especial/Professor de Educação Especial e Técnicos e terapeutas).</p> <p>Pensa que a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser encarada como o elemento chave para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Que iniciativas, considera fundamentais, para a inclusão desses alunos na turma? (ajuda especializada, colaboração/cooperação entre o professor da turma, o professor de educação especial e técnicos, planificar...)</p>
<p>G.</p> <p>Perceções sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Dravet na sala de aula.</p>	<p>Conhecer qual a perceção dos participantes em relação à inclusão de alunos com Síndrome de Dravet nas turmas regulares;</p>	<p>Quais as vantagens e desvantagens da inclusão do aluno com a síndrome de Drave?</p>
<p>H.</p> <p>Interações dos alunos Com Síndrome de Dravet na turma.</p>	<p>Relação/aceitação entre pares;</p> <p>Saber se o tempo de contacto com alunos com deficiência influencia a perceção sobre estes colegas.</p>	<p>Na sua opinião, como é que os outros alunos aceitam/reagem à inclusão deste aluno na sala de aula?</p> <p>Como é que eles se relacionam entre si? (aceitação, rejeição, partilha, ajuda)</p> <p>Quais as estratégias que possibilitam a comunicação entre os alunos com a síndrome de Dravet e os seus pares e os professores?</p> <p>Há ajudas à comunicação em sala de aula?</p> <p>-Quais?</p> <p>- Em que situações são utilizadas?</p>
<p>I.</p> <p>Interação dos alunos com Síndrome de Dravet em espaço escolar extra sala</p>	<p>Conhecer a relação que o aluno desenvolve com colegas com Síndrome de Dravet em outros espaços da escola;</p>	<p>Os alunos participam em ações com os seus pares noutros espaços da escola?</p> <p>Como estabelecem relações nesses espaços?</p>
<p>J.</p> <p>Expetativas para o futuro dos alunos com Síndrome de Dravet</p>	<p>Conhecer as expectativas de futuro profissional e pessoal dos alunos com Síndrome de Dravet</p>	<p>Pensa que um aluno com Síndrome de Dravet poderá desenvolver uma atividade profissional?</p> <p>Se não, como prevê a sua inserção social?</p>
<p>K.</p> <p>Agradecimento</p>	<p>Agradecer a colaboração na realização desta entrevista.</p>	<p>Para além das questões colocadas gostaria de dizer mais alguma coisa?</p> <p>Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado.</p>

Apêndice IX

Análise de conteúdos da categoria Inclusão

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTOS	PART.	FREQ.
INCLUSÃO	<u>Conceito (6)</u>	(...) só existe Inclusão numa turma se os alunos todos tiverem as mesmas oportunidades para desenvolverem as suas aprendizagens. Quando, numa turma ou escola, se consideram as especificidades de cada aluno(...) (...) que eles se sintam como parte integrante dessa escola. (...) os meninos com multideficiência devem de estar o maior tempo possível nas suas turmas.	P3	4
		Os alunos são parte integrante da escola, (...). As atividades são pensadas tendo em conta todos os alunos da sala.	P4	2
	<u>Vantagens (30)</u>	É importante para outras crianças lidarem com outro tipo de crianças e ver que o mundo é composto de todas as coisas e que eles têm de aprender a lidar com elas porque fazem parte de tudo. Vantagens ... (...) têm de ajudar e colaborar e penso que isso são vantagens para qualquer aluno. (...) mais tempo a trabalhar com os colegas na sala de aula e também fora.	P1	4
		Com a inclusão ganham todos. Ganha a criança porque convive com outras crianças e ganham os outros que não revelam uma problemática específica. A criança tem que conviver com todo o tipo de pessoas diferentes dela (...) (...)e é importante conviver com a diferença para se tornar um adulto mais cívico. (...)os alunos (...) são muito mais tolerantes para com a diferença. Eles são muito protetores destes meninos. E as crianças adaptam-se muito bem e por isso ultrapassam muito bem as barreiras que possam existir, mais do que os adultos. A criança deve estar em sala de aula. O aluno faz parte da unidade de multideficiência mas está muito tempo na sala de aula, (...) (...) é normal que não esteja a fazer o trabalho que os outros fazem, mas está lá na sala e sente-se parte integrante do grupo/turma.	P2	9

		<p>Considero bastante positiva a presença destes alunos, tanto para eles como para os seus colegas.</p> <p>(...) os alunos ... são muito mais tolerantes para com a diferença. Eles são muito protetores destes meninos.</p> <p>(...) se irão tornar adultos mais tolerantes e melhores pessoas.</p> <p>A criança tem que conviver com todo o tipo de pessoas diferentes dela e é importante conviver com a diferença para se tornar um adulto melhor.</p> <p>(...) vão tornar-se adultos mais tolerantes e melhores pessoas.</p> <p>Os meninos com NEE aprendem com os seus pares.</p>	P3	7
		<p>É o melhor meio para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer aluno/criança.</p> <p>(...) todos os alunos aprendem com a diferença.</p> <p>(...) há mais vantagens do que desvantagens.</p> <p>Os modelos que a criança com NEE tem, são mais adequados e favorecem uma melhor integração na sociedade;</p> <p>(...) [proporcionam] reflexão nas práticas;</p> <p>(...) maior articulação entre todos os intervenientes;</p> <p>(...) maior diversidade de estratégias;</p> <p>(...) o espaço de sala de aula torna-se mais rico para todos (professores e alunos);</p> <p>-(...) maior desenvolvimento social da criança e até mesmo ao nível das aprendizagens académicas(...)</p>	P4	10
	<u>Barreiras (6)</u>	(...) a falta de tempo para trabalhar com esses miúdos como deve de ser.	P1	1
	<u>Falta de tempo (3)</u>	(...) talvez de mais tempos [de apoio]	P2	1
		. Precisávamos ...e mais horas para certas terapias (...)	P3	1
	<u>Qualificação (3)</u>	(...) saber como trabalhar com eles, (...)	P1	1
		(...) a falta de preparação ou sensibilidade de alguns professores e pessoal auxiliar para atender às diferenças, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiências mais profundas.	P3	1
		(...) de formação (...)	P4	1
	<u>Recursos (11)</u>	(...) a falta de recursos, a falta de pessoal, pessoal especializado para trabalhar com este tipo de miúdos.		
	<u>Humanos (8)</u>	Faltam essencialmente recursos humanos, desde assistentes operacionais a técnicos profissionais.	P1	3
		(...) falta de recursos essencialmente humanos, bem como de materiais para trabalhar a problemática da criança		
		(...) o maior problema é não haver, às vezes, os apoios necessários para aquela criança, porque por vezes necessitava de mais e não tem	P2	2
		A única e preocupação maior é às vezes não haver os apoios ou as terapias necessárias que as crianças precisam ou haver em quantidades que necessitam.		
		(...) e recursos humanos		
		Os apoios técnicos deveriam estar assegurados e não acontece.	P4	2
		(...) mas como temos poucas horas de apoio por parte das professores de EE e poucos auxiliares para acompanharem os meninos nas turmas,		
		(...) as crianças que não podem estar sem acompanhamento nas suas turmas, não podem estar o tempo que deveriam e têm de ficar na Unidade.	P3	3
		Preocupa-me, O número de alunos por turma, pois nem sempre são respeitados o número nas turmas reduzidas.	P4	1

	<u>Desrespeito pela legislação (1)</u> <u>Barreiras Físicas (1)</u>	Há barreiras arquitetônicas, e materiais.	P4	1
--	--	---	----	---

	<u>Atitudes inclusivas</u> 21	<p>Depende da problemática (...)</p> <p>(...) questionamo-nos que problemática deveria estar na sala, (...)</p> <p>(...)Tem de ser uma pessoa aberta à dificuldade, uma pessoa aberta às diferenças, uma pessoa que encare esses casos, não como um fardo...</p> <p>(...) saber trabalhar com eles (...)</p> <p>(...)o docente ...Tem de ser uma pessoa aberta à dificuldade, uma pessoa aberta às diferenças, uma pessoa que encare esses casos, não como um fardo (...)</p> <p>(...)fui aprendendo e estou a aprender. Estou a aprender a ter capacidade para (...)</p>	P1	6
		<p>o professor de ensino regular também é importante para fazer a ponte entre essa criança e o resto da turma.... e às vezes também entre os pais.</p> <p>(...) pelo menos não sinto que os professores atualmente sejam contra a inclusão.</p> <p>(...)Tem de haver uma sensibilidade diferente (...)</p> <p>(...) Tem que haver uma empatia e ao conseguir realizar essa empatia com a criança podemos levá-la a realizar essa atividade.</p>	P2	3
		<p>Considero-me como um elemento pró-ativo nesta escola na implementação de estratégias e atividades que envolvam todos os alunos nas turmas onde apoio alunos com NEE.</p> <p>(...) dar o meu contributo junto das docentes do regular no sentido de desenvolvermos atividades pensadas para todos.</p> <p>Ao fim de quatro anos a trabalhar com este menino (Com Síndrome de Dravet) já me considero mais capacitada para ajudar na promoção da interação com os seus pares.</p> <p>(...) os bons professores não são os que trabalham com os bons alunos mas sim os que conseguem trabalhar com os alunos com dificuldades e principalmente com os alunos com deficiência.</p> <p>Estes alunos não procuram a informação, temos de ser nós a dá-la.</p> <p>Temos de os conhecer muito bem para lhes darmos o que necessitam e o que gostam.</p> <p>Temos se ser muito presentes e atentos. ...não nos podemos esquecer dos auxiliares que trabalham com eles na Unidade (...)</p>	P3	7
		<p>Sou um elemento que faz parte da sala e que trabalha em colaboração com a professora titular de turma, a diluir as dificuldades não só dos alunos com NEE, como dos alunos restantes, sempre que necessário.</p> <p>Passa muito pela sensibilidade dos professores face à diferença.</p> <p>Exige muita reflexão, “questionamento”, conhecimento e observação atenta do outro para ir de encontro às suas reais necessidades e motivações...</p> <p>Ser diferente na forma de estar. Dar-se sem fingimentos</p> <p>Concordo plenamente com a inclusão, mas com os apoios necessários.</p>	P4	5

Apêndice X

Análise de conteúdos da categoria Organização do Agrupamento

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTOS	PAR T.	FRE Q.
ORGANIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	<u>Modelo de Inclusivo</u> 6	- Acho que a Escola, enquanto instituição, não está preparada, nem muito preocupada (...)	P1	1
	<u>Ausente</u> 5	(...) esta filosofia de escola que só olha para a excelência está a pôr em causa os princípios da Inclusão(...) É necessário haver uma direção bastante sensibilizada sobre as características de uma escola inclusiva para se poder caminhar nesse sentido. (...) está longe fisicamente dos reais problemas do dia-a-dia, que surgem a cada passo, com a falta de pessoal, a falta de sensibilidade de algum pessoal para lidar com as crianças, (...)	P3	3
	<u>Presente</u> 1	Com frequência nos deparamos com falta de recursos, sobretudo humanos, para fazer face às necessidades destes alunos.	P4	1
	<u>Resposta da Unidade de Multideficiência</u> 10	A nossa escola acho que sim.	P2	1
	<u>Positivo</u> 6	(...)tem sido as pessoas da Unidade, (...) (...)pessoas muito ativas (...) (...) têm realizado muitas atividades para colmatar algumas deficiências ou falhas a nível de material que possam existir.	P2	3
	<u>Negativo</u> 2	Neste momento os recursos materiais estão praticamente todos satisfeitos, (...) graças ao empenho dos pais e entidades exteriores como é o caso da Associação de Músicos de Beja que organizou eventos para adquirirmos equipamentos para a Unidade ...	P3	2
		Arquitetonicamente também o espaço foi melhorado e adaptado.	P4	1
		A Unidade tem muitos recursos materiais, mas ainda não os necessários...., pois as verbas que nos chegam do ministério não dá para nada. [os técnicos] não estão afetos à Unidade ou Agrupamento e são colocados em função dos casos da Unidade com muito pouco tempo atribuído.	P4	2
	<u>Capacitação profissional</u> 2	Ao fim de quatro anos a trabalhar com este menino (Com Síndrome de Dravet) já me considero mais capacitada para ajudar na promoção da interação com os seus pares.	P3	1
		Sinto-me capacitada, mas é um trabalho que requer muita dedicação, muita procura e paciência, persistência e capacidade de observação.	P4	1

Apêndice XI

Análise de conteúdos da categoria Práticas de Cooperação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTOS	PART.	FREQ.
PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO	<u>Colaboração entre professores</u> 11	(...) trabalho realizado pela docente de ensino especial, docente da sala, colegas. Algum apoio técnico. É essencial (...) os professores de educação especial, com os alunos e técnicos que trabalham com estas crianças.	P1	2
		Sim, quando sinto dificuldades nalgumas situações tenho sempre o apoio da colega de educação especial. [colega de EE] Dá-me todo o apoio que eu preciso. Entre mim e a professora de educação especial esse trabalho cooperativo funciona muito bem. Trabalhamos muito bem a pares, (...) alias, se não trabalhássemos assim não seria possível realizar o trabalho.(...) (...) existe muita articulação e é uma articulação constante e diária, a toda a hora.	P2	6
		Com os professores das turmas esse trabalho é desenvolvido praticamente diariamente, ..., (...) com o pessoal auxiliar essa passagem de informação e sugestões de atividades também é feito diariamente (...) (...) e a equipa da Unidade reúne quinzenalmente para discutir assuntos inerentes aos alunos.	P3	3
		É um trabalho que, tal como o nome indica, implica cooperação, articulação, disponibilidade, tempo.	P4	1
	<u>Conceito de cooperação</u> 1			
	<u>Articulação pedagógica e curricular</u> 8	Nós temos reuniões formais,(...) (...)mas todos os dias nós falamos e planeamos o trabalho para a inclusão. Envolvemo-nos o máximo no trabalho cooperativo.	P1	3
		Só nos reunimos todas nos momentos das reuniões de avaliação. (...) quando surge alguma dificuldade para resolver reunimo-nos sempre que necessário.	P2	2
		Para se desenvolver um Currículo de um aluno com graves limitações tem mesmo de haver uma forte interação entre todos os elementos que trabalham com esse aluno e com os pais. Tem de se construir um Currículo em conjunto, planificar as atividades em conjunto e pô-lo em prática também em conjunto.	P3	2
		Os encontros são promovidos sem uma regularidade estabelecida.	P4	1

Apêndice XII

Análise de conteúdos da categoria Interação

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTOS	PART.	FREQ.
INTERAÇÃO	<u>Vantagens</u> <u>Mais socialização</u> <u>10</u>	Aprendizagens significativas, consequentes da interação entre os pares.	P1	3
		Mais autonomia, mais vocabulário (...)		
		Sim, os alunos participam, sempre, em ações com os seus pares noutros espaços da escola.		
		Estabelecem relações naturalmente como com as outras crianças, (...)	P2	3
	<u>Aceitação entre pares</u> <u>12</u>	Não consigo ver desvantagens em relação à inclusão do aluno com a síndrome de Dravet.		
		O aluno participa, não só em atividades dentro da sala de aula, mas também em atividades fora da escola.	P3	3
		No recreio tem de ir sempre acompanhado por um adulto, mas muitas vezes há sempre um ou outro colega de turma que anda com ele e gosta de o acompanhar.		
		só vejo vantagens tanto para esse aluno como para os seus colegas.		
INTERAÇÃO	<u>Vantagens</u> <u>Mais socialização</u> <u>10</u>	Em todas as atividades desenvolvidas fora da escola como visitas de estudo, passeios na mata ou no parque, as atividades da biblioteca e outras atividades lúdicas.	P4	1
		Há sempre um adulto, ou uma criança responsável (...)		
		As vantagens e desvantagens desses alunos é igual à dos restantes alunos com NEE (...)	P1	3
		Mas aceitaram-na sem condições nenhuma(...)		
	<u>Aceitação entre pares</u> <u>12</u>	(...)e convidam-na regularmente para os seus aniversários.	P2	4
		(...) todos ajudam muito no trabalho e não têm nenhum tipo de rejeição.		
		Muito bem(...)		
		O aluno encontra-se no 4º ano e os colegas já sabem que quando ele tem uma convulsão precisa de descansar, dormir e requer vários cuidados especiais, tais como a medicação.	P3	3
	<u>Aceitação entre pares</u> <u>12</u>	Eles já estão familiarizados com a problemática dele.		
		O aluno gosta muito de miminhos e de estar de mãos dadas com os outros.	P3	3
	<u>Aceitação entre pares</u> <u>12</u>	(...) ele foi muito bem aceite pelos colegas.		
		(...) sempre o aceitaram muito bem e compreendem a sua diferença.(...)	P3	3
	<u>Aceitação entre pares</u> <u>12</u>	(...) ajudando-o sempre e elogiando os seus trabalhos quando ele os vai mostrar à turma.		

		Os alunos são espetaculares e aceitam muito bem o aluno. (...) este trabalho tem muito a ver..., com a forma como a titular de turma aceita, interage, trabalha e vê este aluno.	P4	2
	<u>Preparação para a aceitação</u> <u>5</u>	Encarar naturalmente a problemática e aceitá-la. Falar das ansiedades, angústias e dúvidas (...) Por enquanto não temos ajudas, estamos a utilizar o discurso normal, mas iremos iniciar um tipo de comunicação aumentativa.	P1	2
		Estar na sala de aula e participar na rotina diária da sala. São facilitadores da comunicação e surge naturalmente. Não há ajudas, para comunicar não, (...ele comunica espontaneamente.	P2	3

Apêndice XIII

Análise de conteúdos da categoria Expetativas de Futuro

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTOS	PART.	FREQ.
EXPETATIVAS DE FUTURO	<u>Indefinido</u> 6	Não sei.		
		É onde tenho as minhas maiores dúvida (...) (...) não sei.	P1	3
		Mas ainda é muito pequeno para se conseguir delinear como irá ser o seu futuro em sociedade.	P3	1
		Depende muito da sua autonomia e desempenho cognitivo. Mas penso que em situação de oficinas protegidas, essa possibilidade poderá acontecer.	P4	2
	<u>Funcionalidade</u> 3	(...) a grande apetência dele é para as limpezas e atividades domésticas.		
		(...) Será nesse sentido que iremos desenvolver as suas apetências e competências (...) (...) futuramente para vir a ter uma atividade nessa área se as suas capacidades ... num ambiente protegido.	P3	3
	<u>Ansiosa</u> 2	É uma problemática muito complicada e eu não consigo ver. Aliás, desde o início deste ano, 4ºano, que eu estou preocupada com o próximo.	P2	2